

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЕВРОПЕ

Istituto di storia universale dell'Accademia russa delle scienze
Pontificia Università Gregoriana
Accademia russa cristiana umanistica
Seminario di Smolensk

**L'EDUCAZIONE RELIGIOSA
IN RUSSIA E EUROPA
XIX SECOLO**

A cura di E.Tokareva e M.Inglot

Casa editrice dell' Accademia russa
cristiana umanistica

San-Pietroburgo
2014

Институт всеобщей истории РАН
Папский Григорианский университет
Русская христианская гуманитарная академия
Смоленская духовная семинария

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЕВРОПЕ В XIX ВЕКЕ

Под ред. Е.Токаревой, М.Инглота

Издательство Русской христианской
гуманитарной академии

Санкт-Петербург
2014

УДК 37.01
ББК 63.3
Р36

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
грант № 13-01-00217

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

**А. Л. Беглов, С. Негруццо, М. А. Петрова (отв. секретарь),
М. Пизери, П. Ю. Уваров, Д. В. Шмонин, А. В. Юдин**

*Утверждено к печати
Институтом всеобщей истории РАН
1 октября 2014 года*

Рецензенты:

д.и.н. О.В. Чернышева, к.и.н. Е.В. Белякова

Р36 Религиозное образование в России и Европе в XIX в. –
Изд-во Русской христианской гуманитарной академии,
2014. – 280 с.

ISBN 978-5-88812-666-0

Сборник посвящен проблемам, сложившимся в религиозном образовании как в России, так и в Европе XIX в. и включает в себя статьи участников международной научной конференции «Религиозное образование в России и Европе в XIX в.» (Смоленск, 17-18 мая 2012 г.). Опубликованные в нем работы продолжают линию исследований, представленных на аналогичных конференциях в Москве (2008), Риме (2009), Санкт-Петербурге (2011) и Кракове (2012). Задача исследовательского проекта – охватить развитие религиозного образования в России и Европе в Новое и Новейшее время. Такая историческая реконструкция приобретает особую значимость в контексте современных дискуссий о месте и роли религии и церкви в сфере среднего и высшего образования.

Сборник предназначен для специалистов, преподавателей, студентов ВУЗов.

*На обложке: Церковь Киево-Могилянской духовной академии,
Вальденский колледж, Берлинский университет в середине XIX в.,
Учительский корпус Смоленской духовной семинарии*

© Коллектив авторов, 2014
© Институт всеобщей истории
РАН, 2014

ISBN 978-5-88812-666-0

© Издательство РХГА, 2014

Предлагаемый вниманию читателя сборник составлен по итогам международной научной конференции «Религиозное образование в России и в Европе в XIX в. Образование и миссия Церкви», состоявшейся в Смоленске 17–18 мая 2012 г., и является продолжением исследовательского проекта, посвященного религиозному образованию в Новое и Новейшее время, в рамках которого уже были опубликованы четыре сборника¹.

XIX век начался под пушечную пальбу и ружейные залпы. Наполеоновские войны стали, по сути, мировой войной чуть более чем за столетие до начала их официального исторического подсчета. Имперские притязания Франции под революционным лозунгом «свобода, равенство, братство» стремительно меняли облик старой Европы. Но не только глобальные политические трансформации навязывала Европе постреволюционная Франция: на своих знаменах и на своих штыках она несла новую идеологию и новую политическую культуру. Ту культуру, которая сформирует историческую драматургию XIX в. и станет ядром парадигмы европейского «модерна». Одна из принципиальных характеристик этой культуры модерна – иное отношение к религии. Это новое отношение к религии принято обозначать термином «секуляризация». В идейном контексте, порожденном «Веком Просвещения», секуляризация обозначала не просто отчуждение церковной собственности и монастырских землевладений, как это было в «досовременной» Европе. Новая системная секуляризация теперь уже формировала поистине революционный проект, который изменял традиционную систему отношений

¹ Религиозное образование в России и Европе в конце XVIII – начале XIX в. / Под ред. Е. Токаревой, М. Инглота. СПб., 2009; Религиозное образование в России и Европе в XVI в. / Под ред. Е. Токаревой, М. Инглота. СПб., 2010; Религиозное образование в России и Европе в XVII в. / Под ред. Е. Токаревой, М. Инглота. СПб., 2011; Религиозное образование в России и Европе в XVIII в. / Под ред. Е. Токаревой, М. Инглота. СПб., 2013.

между областью религиозного – «сакрального» и областью вне-религиозного – «профанного». Досовременная, до-модерная система ценностей предполагала, что эти две области хотя и разделены, но взаимодействуют и даже определяют друг друга. Иными словами, внерелигиозное не существует без связи с религией и отношения к ней. А религиозное, в свою очередь, присутствует в профанном. Секуляризация разрывала эти взаимосвязи. Теперь уже светское утверждалось как нечто автономное и самодостаточное, а религия вытеснялась из социального мира как нечто чуждое современности, излишнее и несущественное. Очищенный от религии, «расколдованный» мир обретал собственные основания. По этому сценарию судьба религии была предопределена: она обрекалась на постепенное, естественное и, если угодно, эволюционное умирание. Конечно, если того требует высшая необходимость, то следовало принять призыв Вольтера: «Раздавите гадину!» как руководство к действию. Что и было сделано с невиданным прежде в истории христианской Европы размахом во времена Французской революции. Но это – эксцессы, и в первую очередь они затронули различные механизмы политического влияния Католической церкви в обществе и ее социальные институты. Но в целом же секуляризация – *enfant terrible* «Века Просвещения» – должна была вытеснить религию в специально отведенное место, туда, где она, лишенная былой власти, споккойно отомрет. Основное наступление секуляризация развернула против социальной роли христианства, прежде всего нивелируя политическое влияние его институтов в публичном пространстве. К политическим институтам в этом контексте должны были быть отнесены и образовательные учреждения той же Католической церкви. Ведь для «Века Просвещения» образование и воспитание – главные социально-политические стратегии.

Показательны в этом отношении соответствующие эксцессы Французской революции. В ходе революционных событий духовенство фактически лишилось многих традиционных прав, в том числе и права на преподавание. В 1790 г. был закрыт Орлеанский университет, в 1791 – Парижский, а в 1793 г. – революционный Конвент принял постановление о закрытии всех французских университетов. Лишь с приходом к власти Наполеона и подписанием им конкордата с папой Пием VII положение Католической церкви во Франции несколько нормализовалось. Наполеоновскими декретами от 1806 и 1808 гг. был учрежден единый для Фран-

ции «имперский Университет». Таким образом в стране создавалась единая централизованная система образования. В наполеоновском Университете существовало пять разрядов факультетов: 1) богословия; 2) права; 3) медицины; 4) математических и физических наук и 5) словесности. Однако вся эта система уже находилась в монополии государства. Причем это относилось не только к самой Франции, но и ко всей подчиненной Наполеоном Европе. К примеру, по его указу на территории Италии были преобразованы Болонский и Падуанский университеты, одни из старейших в Европе, Коллегия «Капраника» в Риме, а Григорианский университет был превращен во французский лицей. Ряд университетов был вовсе упразднен: Папская церковная академия, Папский институт «Ансельмианум», Германская и Греческая коллегии в Риме, Кёльнский университет и др. Деятельность этих высших учебных заведений была восстановлена только после окончания наполеоновских войн. Наполеоновская политика по отношению к университетам сформировала систему жесткого контроля государства над сферой образования, что ставило практически вне закона существование частных, прежде всего церковных, учебных заведений.

Постнаполеоновская Реставрация попыталась расформировать единый государственный университет и восстановить автономию местных университетов, однако общий ход событий уже трудно было остановить. Июльская революция 1830 г. дала толчок новому витку секуляризации Франции, что отразилось и на образовании. Однако рост государственного контроля над этой сферой неизбежно породил проблему «свободного образования», к области которого в первую очередь относились католические учебные заведения. Во Франции переломным моментом в тяжбе Церкви и светского государства о границах влияния на образовательную сферу стало принятие в 1850 г. так называемого «закона Фаллу». Эта реформа легализовала присутствие Церкви в сфере начального, среднего и высшего образования и соответственно ограничивала монополию государства.

Помимо непосредственно французской ситуации проект наполеоновского университета оказал значительное влияние на реформы высшего и среднего образования в других странах, в том числе и в России. Об этом свидетельствует Устав университетов, утвержденный императором Александром I в 1804 г., и последовавшая реформа 1808–1814 гг. в системе духовного образования.

Параллельно с французской в XIX в. появилась и другая модель университета – немецкая. В данном случае целью университетской работы декларировалось не накопление знания, а проведение специализированных исследований. Прежде всего это относилось к философскому факультету, который играл ведущую роль. В такой системе ценностей философия собственно и обозначала «науку» как таковую. Как полагал Вильгельм фон Гумбольдт, отец-основатель классического немецкого университета, «принцип культуры, воплощенный в Университете, сочетает в себе продвижение объективной науки (культурное знание) и субъективное духовное и нравственное образование (культивирование)»². Но и в данном случае речь шла о государственном проекте, в котором идея образования была направлена на формирование нового общества. Теперь уже не сословный статус и привилегии, а талант и способности определяли социальное положение человека.

Совершенно очевидно, что и в модели французского, и в модели немецкого университета религиозное образование не играло определяющей роли. Пусть даже в наполеоновском университете богословский факультет и относился к группе «профессиональных» факультетов, функцией которых была подготовка и дипломирование специалистов в соответствующей отрасли знания. В неуклонно секуляризовавшемся публичном пространстве европейского модерна XIX в. религия с ее институтами была вынуждена искать свой *modus vivendi*, в чем-то противопоставляя себя новым реалиям, а в чем-то приспосабливаясь к ним. Так, в лучшем случае, опираясь на религию, образование и воспитание, должны были формировать гражданский идеал «нравственной личности». В целом же процессы секуляризации породили и новое понимание религии, как того, что не имеет отношения к светскому. Таким образом, секуляризация проблематизировала «религиозное» как таковое, более мягким или более жестким образом вытесняя его из публичной сферы и подчиняя религию требованиям и нормам светскости.

² Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Современные стратегии культурологических исследований: труды Института европейских культур. М., 2000. Вып. 1. С. 68.

Обращаясь к историческому опыту Российской империи XIX в., мы сталкиваемся с таким парадоксом. Притом, что православие было «титულной» религией тогдашней России, а сама Православная Церковь обладала исключительным правом «оказательства» и пользовалась всеми государственными преференциями, ее синодальное устройство стало базовым условием для дальнейшей секуляризации. Самым непосредственным образом это проявилось в деле духовного образования. Существовавшие в доуниверситетскую эпоху духовные академии – Киево-Могилянская и Славяно-греко-латинская академия в Москве – так и не смогли на протяжении всего XVIII в. стать университетами по европейской модели. При этом сама возможность организации новых российских университетов под патронажем Церкви была практически аннулирована петровским Духовным регламентом 1721 г. В сфере образования Регламент обязал Святейший Синод заниматься своим непосредственным делом – подготовкой духовенства, а в том, что касалось организации светских школ, не давал Церкви никакой законодательной опоры. Как известно, первые российские университеты, хотя и были образованы «по примеру иностранных», но богословских факультетов не имели. Мотивы, по которым это было сделано отцами-основателями М.В. Ломоносовым и графом И.И. Шуваловым иначе как «секуляристскими» не назовешь. Так в «Определении Канцелярии Академии Наук о переустройстве Университета» от 14 февраля 1760 г. М.В. Ломоносов и президент Академии наук граф К.Г. Разумовский закрепляли первоначальную структуру российского университета, состоявшего из трех факультетов: юридического, медицинского и философского. А вот о богословском факультете особо упомянуто не было, поскольку он «как духовное дело надлежит до Святейшего Синода». При этом, конечно, заподозрить основателей российского университета в антиклерикальном секуляризме невозможно, а сам М.В. Ломоносов может быть по праву назван светским богословом. Отношения между истиной, постигаемой разумом, и истиной, открытой религиозным откровением, для него были партнерскими, даже сестринскими. В сочинении «Явление Венеры на Солнце...» он отмечал: «Правда и вера суть две сестры родные, дочери одного всевышнего родителя: никогда между собою в распрю прийти не могут, разве кто из некоторого тщеславия и показания своего мудрования на них вражду вклеплет. А благоразумные и добрые люди должны

рассматривать, нет ли какого способа к объяснению и отвращению мнимого между ними междоусобия...»³

Однако эти благие намерения отца-основателя российского университета не получили системного развития в силу им же и обоснованного разделения светских и церковных наук по административному принципу. Дальнейшие реформы духовных школ в 1808–1814 гг., а также попытки учреждения кафедр богословия в Московском и Санкт-Петербургском университетах в 1819 г. не исправили положения вещей. А создание кафедр богословия в университетах двух российских столиц, обернулось скандалом, поскольку церковная наука рассматривалась в тогдашнем общественно-политическом контексте прежде всего как «надзирающая дисциплина». В 1821 г. по инициативе попечителя Петербургского учебного округа Д.П. Рунича было устроено расследование, закончившееся изгнанием из университета или понижением в должности нескольких профессоров-философов за высказывания в пользу независимости философии от богословия. Примечательно, что, обращаясь к известному русскому философу-шеллингианцу А.Г. Галичу, Рунич заявил: «Вы явно предпочитаете язычество христианству, распутную философию – Христовой церкви, безбожного Канта – самому Христу, а Шеллинга и Святому Духу»⁴.

Отношения между высшим светским и духовным образованием в России на протяжении всего XIX в. оставались достаточно сложными и никак не паритетными. В церковной среде часто преобладали опасения по поводу тлетворного влияния светских наук и развращающего действия университетского свободомыслия. Так, например, в 1863 г. семинаристам был открыт доступ в университеты, но в 1879 г. вновь закрыт по «общеполитическим» мотивам.

Взаимоотношения высшей светской и духовной школы в России 70-х годов XIX в. иллюстрирует эпизод из биографии выдающего философа, историка и общественного деятеля В.С. Соловьева. Поступив в Московский университет сначала на

³ Ломоносов М.В. Явление Венеры на Солнце, наблюденное в Санктпетербургской императорской Академии Наук мая 26 дня 1761 года // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1955. Т. 2. С. 373.

⁴ Рунич Дмитрий Павлович // Русский биографический словарь: Романова – Рясковский / Под ред. Б. Л. Модзалевского. Петроград, 1918. С. 599.

историко-филологический факультет, а затем перейдя на физико-математический, Соловьев три года прилежно изучал естественные науки. Однако вскоре он разочаровался в позитивистской науке, которая изучает «пустые призраки внешних явлений». Выход им был найден в приобщении к церковной науке, в поисках которой Соловьев в сентябре 1873 г. переселился в подмосковный Сергиевский Посад и в течение года слушал лекции в Духовной академии. Однако там он встретил весьма неоднозначный прием: профессоров Духовной академии его приезд явно привел в смущение. Своей знакомой Е.В. Романовой Соловьев так живописует создавшуюся ситуацию: «Приезд произвел в Академии почти такое же впечатление, как прибытие мнимого ревизора в тот знаменитый город, "от которого хоть три года скачи – ни до какого государства не доскачешь". Профессора здешние воображают, что я приехал с исключительной целью смутить их покой своею критикою. Любезны все со мной до крайности, как городничий с Хлестаковым. В благодарность за это оставляю их по возможности в покое (хотя те лекции, которые я до сих пор слышал, довольно порядочны). Впрочем, они сами весьма низко ценят себя и свое дело и никак не могут поверить, чтобы постороннему человеку, дворянину и кандидату университета, могла прийти фантазия заниматься богословскими науками, и действительно, это первый пример; поэтому предполагают во мне какие-нибудь практические цели. А между тем, Академия во всяком случае не представляет такой абсолютной пустыни, как университет. Студенты, при всей своей грубости, кажутся мне народом дельным; притом добродушно веселы и большие мастера выпить – вообще люди здоровые...»⁵

Конечно, «случай Соловьева» не претендует на то, чтобы охарактеризовать взаимоотношения двух миров – российских университетов и высших духовных школ – в целом, но он, безусловно, является прекрасной иллюстрацией к целому ряду проблем, отмеченных нами выше. Этим проблемам, сложившимся в религиозном образовании как в России, так и в Европе XIX в., как раз и посвящены материалы нашего сборника.

Статья польского ученого А. Посацки дает системное представление об основных парадигмах в русской религиозно-

⁵ Письма Владимира Сергеевича Соловьева / Под ред. Э.Л. Радлова. СПб., 1911. Т. III. С. 105.

философской мысли, которые были способны конструировать и определять ценностный ряд в процессах образования и воспитания. Отечественная исследовательница Е.В. Чмелева анализирует взгляды приверженцев воспитания «нравственного идеала» в российской педагогике конца XIX в. и пытается выявить их религиозную составляющую. Иеродиакон Родион (Ларионов) представляет реформу российских духовных школ в начале XIX в. и церковной науки в целом как попытку привести церковные академии в соответствие с моделью исследовательского университета в духе В. фон Гумбольдта. Дальнейшие попытки реформ в этом направлении, предпринятые в 1869 г. с введением нового Устава православных духовных академий, анализирует в своей статье Н.Ю. Сухова. Иеромонах Серафим (Амельченков) рассматривает конкретные процессы в учебной и административной жизни Смоленской семинарии первой половины XIX в. В свою очередь, А.Ф. Гавриленков предлагает системное исследование православного образования в Смоленской губернии на протяжении всего XIX в. с акцентом на задачи нравственного воспитания населения и миссионерства по отношению к старообрядцам и сектантам. Итальянские исследовательницы Г. Баллезио и С. Ривоира знакомят с системой религиозного образования, сложившейся у итальянских протестантов – вальденсов, и определяют масштабы присутствия в России выходцев из Вальденских долин, служивших в русских дворянских семьях в качестве учителей, гувернанток, компаньенок и секретарей. О.В. Серова подробно разбирает критические вопросы, связанные с религиозным образованием католиков в Российской империи и обсуждавшиеся в ходе урегулирования дипломатических отношений между императорским правительством и Святым Престолом в 1880–1882 гг. Итальянский исследователь М. Пизери рассматривает взаимоотношения религии, общества и семьи в итальянской Ломбардии XIX в. сквозь призму педагогического эксперимента священника Ферранте Апорти, создавшего первый на Апеннинях детский сад. В статье И.В. Якубовской дан анализ религиозных проблем, возникших в сфере народного образования Англии в викторианскую эпоху. Английские темы затрагивает и И.Ю. Новиченко, однако в фокусе ее исследования – вклад христианских социалистов в создание системы образовательных заведений для взрослых, образцом для которых послужил основанный в 1854 г. в Лондоне «Колледж для работающих мужчин». И,

наконец, Ю.В. Зудов представляет уникальных исторический опыт датского движения народных школ, инициированного пастором, политическим деятелем, философом и богословом Н. Ф. С. Грундтвигом.

Безусловно, опубликованные в настоящем сборнике материалы не претендуют на панорамную реконструкцию процессов, характерных для религиозного образования в России и Европе XIX в. Но с определенностью можно сказать о том, что вклад каждого исследователя в представленных публикациях помогает на историческом опыте осознать актуальное значение тех проблем, которые секулярный модерн XIX столетия оставил в наследие не только прошедшему XX в., но и нынешнему времени, уже получившему дискуссионное определение «постсекулярной эпохи».

А.В. Юдин

Философия, религия, а также и образование призваны прояснить суть человеческого существования. Между тремя этими сферами существует глубоко укорененная связь. Образование и неотделимая от него педагогика выступают своего рода кульминацией и воплощением философских и религиозных идей, а также делают возможным их *восприятие* и *принятие*. Образование в большей или меньшей степени позволяет и усваивать, и создавать произведения культуры и науки, постигать религию и дает людям возможность осознанно реализовывать свои религиозные потребности. Именно образование формирует человека и его человеческую суть, делает его чувствительным к философским Благу, Правде и Красоте, дает ему возможность освободиться от зависимости от какого-либо зла, по отношению к которому религиозная и философская этика занимают радикальную позицию. Образование открывает врата свободы, закрывая при этом пути к проявлениям произвола¹.

Всё же начинается с двух вопросов: «что есть человек?» и «чем он должен быть?». То, какой смысл мы вкладываем в эти вопросы и то, как мы на них отвечаем, задаёт *смысл человеческого бытия*. Педагогика пыталась найти ответы на эти вопросы с самого начала своего существования; еще раньше сформулировала их философия, из которой и на основе которой педагогика и вырастает. И еще раньше поставили эти вопросы религии. А потому в своем изначальном звучании оба вопроса имеют глубоко религиозный характер. Философия и религия задают теоретические рамки того, «что есть человек?» и «чем он должен быть?»; на долю же образования и педагогики выпадает роль реализовать на практике «чем человек должен быть», а именно воспитать человека в соответствии с определенным, сформулированным философской и рели-

¹ Таково понимание образования в антропологическом измерении, которое нацелено на поиск глубинных основ человеческой природы и защищает ее от идеологизации. Этому противостоит идеологизированное образование, воспринимающее человека поверхностно и функционально, например, в идеологиях, доминирующих в структурах всех государств.

гиозной, а также и богословской рефлексией идеалом. И здесь можно говорить о поисках духовной или архетипической *антропологической нормы*, обладающей универсальным характером².

Споры об универсальной антропологической норме

По крайней мере со времен великого мыслителя Платона можно говорить о том, что между философией, религией и образованием существует глубокая, внутренняя связь. Фундаментальной задачей образования как науки, занимающейся человеком, является забота о развитии человеческого существа во всей его полноте, или забота о реализации его человеческой природы, что принципиально невозможно без постановки вопроса о смысле человеческого существования. Такой подход к человеческой личности восходит к эпохе зарождения педагогики, в основе которой лежит философская рефлексия и религиозный опыт³.

Общим знаменателем всех трёх областей знания является поиск единой *антропологической нормы*. Такая норма сложилась ранее в эпоху Просвещения в XVIII в. и исходила зачастую из материалистического и атеистического видения мира. Именно такой образ человека, в становлении которого важную роль сыграли материалистическо-эволюционистские представления, присутствует также в XIX в. как в Европе, так и в России. Та эпоха была также эпохой влияний немецкого идеализма, сыгравшего в России необычайно важную роль. В первую очередь речь идет о влияниях идей Шиллинга и Гегеля⁴. Тяготеющее к системе мышления идеализма наталкивается на сопротивление лишенной системности философии Кьеркегора и Ницше, а в России – Достоевского, с идеями которого Ницше был знаком (он конспектировал роман «Бесы»)⁵. Тогда же зарождается и индивидуалистический протест Макса Штирнера⁶. Формируется новая философия личности, которая по-

² И в этом контексте пионерским был богословский антропологизм Виктора Несмелова, которым так восхищался Н. Бердяев. См. об этом: *Walicki A. Zarys myśli rosyjskiej. Od Oświecenia do Renesansu religijno-filozoficznego*. Kraków, 2005. S. 602ff.

³ См.: *Albert K. O platońskim pojęciu filozofii*. Warszawa, 1991. S. 9ff.

⁴ *Walicki A. Op. cit.* S. 441–445, 792–793.

⁵ См.: *Lubac H. de Dramat humanizmu ateistycznego*. Kraków, 2004. S. 56.

⁶ *Ibid.* S. 58.

зиционирует себя в оппозиции системному мышлению Гегеля и других представителей немецкого идеализма⁷.

Идеализм же противоположен материализму, который будет проповедоваться сторонниками позитивизма, в том числе и в России. Материалистический позитивизм натолкнется на сопротивление идеалистической и русской религиозной философии. И на этой основе сформируется в основных своих чертах спор между материализмом и идеализмом, который позднее найдет свое отражение в творческой реакции выдающихся русских философов и мыслителей на редукционизм материализма. И эта реакция проявит себя с особой силой в Эпоху Серебряного века⁸. Спор породил новые контексты и поляризацию позиций. В сфере антропологии этот спор был инспирирован христианским богословием и получил свое выражение в антиномии «богочеловечество – человекобожество», создателем которой стал выдающийся русский философ Владимир Соловьев⁹.

В первой половине XIX в. антропологический спор отразится также и на взглядах на образование у представителей разных интеллектуальных позиций: как материалиста и атеиста Виссариона Белинского, так и идеалиста и богослова Алексея Хомякова, подчеркивавшего значение веры и идеи богочеловечества в системе национального образования. Обострение этого идейного спора вокруг видения мира и человека с особой силой проявится в творчестве Соловьева и находящегося под его влиянием Достоевского. Оба мыслителя, наряду с Толстым, окажут *самое сильное влияние* на философскую мысль и культуру в целом XIX и первой половины XX в. в России¹⁰.

В этот спор вокруг *антропологической нормы* схожим образом, но еще раньше включились славянофилы. Акцентирование различий Востока и Запада вылилось в России в противостояние между славянофилами и западниками¹¹. Но и это противостояние имело антропологическую подоплёку: речь шла о противопоставлении

⁷ Ibid. S. 61.

⁸ См.: *Stołowicz L.* Historia filozofii rosyjskiej. Gdańsk, 2008. S 383ff.

⁹ См.: *Przebinda G.* Włodzimierz Sołowjow. Kraków, 1992. S. 108ff.; *Walicki A.* Op. cit. S. 534ff.

¹⁰ *Bohun M.* Fiodor Dostojewski i idea upadku cywilizacji europejskiej. Katowice, 1996.

¹¹ *Stołowicz L.* Op. cit. S. 93ff.

целостной антропологии, почерпнутой из трудов греческих Отцов Церкви, и *редукционной антропологии*, которая исходила из идей узко понимаемого рационализма. Славянофилы считали, что на Западе безгранично господствовал буквально понятый рационализм, вытекающий из атеистического видения мира¹². Уже *целостную антропологию* можно считать своеобразным преодолением антропологической дилеммы «материализм или идеализм», и таким преодолением тем более была родственная ей *антропология богочеловечества*.

Богочеловечество как форма целостной антропологии

Весьма примечательно, что как у славянофилов, так и у Достоевского и Соловьева, который от славянофилов всячески откращивался, общим знаменателем выступает инспирированная Библией и трудами греческих Отцов Церкви (например, Максима Исповедника, который оказал влияние на Достоевского)¹³ *антропология духовности*. Такое видение выстроенной на духовных основаниях *целостной антропологии*, которая полемически дистанцировала себя от редукционной антропологии Запада (даже от той, которая выросла из схоластики), где самым важным был т.н. «разум», редуцированный к простым логическим операциям, представляется одним из величайших достижений российской мысли XIX века¹⁴. Не менее важным достижением выступает и упомянутая выше антропология богочеловечества, *противопоставляемая* антропологии человекобожества¹⁵.

Антропология богочеловечества представляет собой оригинальное развитие *целостной антропологии* благодаря обращению к своеобразной философской христологии, которая превращается в универсальную *антропологическую норму* для каждого человека. Это действительно гениальная антропология, которую впоследствии – вслед за Соловьевым – развивали самые выдающиеся русские мыслители (Николай Бердяев, Семен Франк, Николай Лосский, Николай Трубецкой). И она все еще недооценивается как представителями русской, так и западной культуры.

¹² Ibid. S. 108ff.

¹³ Bierdiajew M. Światopogląd Dostojewskiego. Kęty, 2004.

¹⁴ Об идее объективизации см.: Spidlik T. Myśl rosyjska. Inna wizja człowieka. Warszawa, 2000.

¹⁵ Bierdiajew M. Op. cit. S. 35ff.

Основанная на догмате о Воплощении Христа и будучи его своеобразной интерпретацией, *антропология богочеловечества* может стать для Запада образцом в тех случаях, когда речь заходит о преодолении атеизма, нигилизма или о проблеме гностических аспектов западной мысли, которые можно интерпретировать как проявления *антропологии человекобожества*¹⁶. Именно так сформулировал в «Бесах» проблему атеизма и нигилизма Достоевский, для которого они были проявлением вредной и опасной для человека *антропологии человекобожества*, когда человек не столько *преодолевает человека* (как у Ницше), сколь *убивает человека*, уничтожает его во всех смыслах этого слова, и в первую очередь – духовно¹⁷. В своих рассуждениях Достоевский отталкивался от идеи Соловьева.

Как ранее Гегель, которого можно назвать предшественником атеизма в его интерпретации Фейербахом, заменил – по меткому замечанию знатока философии Соловьева и популяризатора идей Гегеля на Западе Александра Кожева – теологию антропологией, так впоследствии Соловьев, находясь под сильным влиянием Гегеля, заменил антропологию теологией, а именно – благодаря обращению к богословской и философской христологии возродил целостную, христианскую *теандрическую антропологию*¹⁸. И здесь мы имеем дело с *целостной антропологией*, которую можно охарактеризовать как *антропологию нередукционную*. Она противостоит любой форме *онтологического редукционизма* и может быть прекрасной основой для системы образования и педагогики.

Ортодоксальное и неортодоксальное образование

Когда речь заходит о христологии, значение имеет также тесно связанное с антропологией человекобожества *богословие антихриста*, с которым мы встречаемся в творчестве всех выдающихся русских мыслителей, таких, как Достоевский, Соловьев, Мережковский, Бердяев, Шестов, Франк, Булгаков. Всем им присуща свободная и творческая философско-богословская интерпретация данной темы. Особенно важна «Легенда о Великом Инквизиторе»

¹⁶ Речь идет о самообожении, которое связано с идеей гностиков о самоспасении.

¹⁷ *Krysztal H.* Problem zła w twórczosci F. Dostojewskiego. Studium teologicznomoralne. Lublin, 2004.

¹⁸ *Kojeve A.* Wstęp do wykładów o Heglu. Warszawa, 1999.

из «Братьев Карамазовых» Достоевского, где поднимается проблема соотношения религии и свободы человеческой личности. Уважения к этой свободе, которая образует суть человеческой личности, зачастую не хватало как Восточным, так и Западным Церквям¹⁹.

С полным основанием можно утверждать, что пренебрежение некогда развивавшимся Отцами Церкви *богословием антихриста* – как богословием неистинного Христа, ложной религии или мистики, как богословием ложного или мнимого блага или же «блага принудительного» (Н. Бердяев), стало причиной ошибочной оценки сути интеллектуальных и духовных явлений на Западе²⁰. *Антропология богочеловечества* связана с греческим и православным *богословием обожения* (греч. *theosis*), хотя и отличается от него. Отличие антропологии богочеловечества и христианских догматов акцентировали такие православные мыслители, как отец Г. Флоровский²¹.

И в этой связи можно было бы сказать, что основой для *ортодоксального образования* был, среди прочего, христологический догмат, понятый в его классической форме, когда *обождение человека* происходит только благодаря действию благодати Святого Духа. *Антропология же богочеловечества* развивалась в русле *неправоверия*, которому приписывалось зачастую родство с гностицизмом, поскольку антропология эта акцентировала идею автономии человека. Речь шла не только о *синергии* свободы и благодати, сколько о *диалектике* «Божественного» и «человеческого» в человеке (Н. Бердяев)²². Речь шла не столько о *спасении* человека, сколько о его *творчестве*²³. Однако вместо *автономии* уместнее было бы говорить, вслед за немецким богословом Паулем Тиллихом, о *теономии*²⁴. А потому отдаленные аналогии с гностицизмом возможны, но не обязательны. Вокруг этого вопроса еще ведется дискуссия.

¹⁹ Мацейна А. Великий Инквизитор. СПб., 1999.

²⁰ Bierdiajew M. Głoszę wolność. Wybór pism / Przel. H. Paprocki. Warszawa, 1999. S. 102ff.

²¹ См. об этом: Krasicki J. Bóg, człowiek i zło. Studium filozofii Włodziera Sołowjowa. Wrocław, 2003. S. 186–188.

²² Bierdiajew M. Egzystencjalna dialektyka Boga i człowieka / Przel. H. Paprocki. Kęty, 2004.

²³ Bierdiajew M. Sens twórczości. Kęty, 2001.

²⁴ Tillich P. Pytanie o Nieuwarunkowane. Kraków 1994. S. 74ff.

По очевидным причинам как антропология богочеловечества Соловьева, так и религиозное видение мира Достоевского не принимались до конца официальными кругами Церкви и государства. Таким образом, можно различать (1) образование ортодоксальное, официальное и облеченное в систему и (2) образование неортодоксальное, неофициальное и не облеченное в систему. Влияние этого второго на культуру было ничуть не меньшим, а порой даже и бóльшим, если учесть, сколь влиятельным орудием была литература у Достоевского или поэзия и эссеистика у Соловьева.

Это особенно заметно на примере А. Хомякова: его *экклезиология соборности*, вытекающая из определенного понимания *свободы человека*, была лучше известна на Западе, чем в России²⁵, куда проникала окольными путями, оказывая колоссальное влияние на величайших русских мыслителей, пользовавшихся мировой известностью. Сегодня все изменилось: то, что раньше было неправоверием, стало частью широко понимаемой православной ортодоксии и частью русской культуры²⁶.

Экзистенциальная теология и педагогика

Аналогичным образом можно привести пример влияния на гуманистически-религиозное образование двух величайших писателей и русских мыслителей – Достоевского и Толстого, чьи идеи часто подвергаются сравнению. Речь идет, в первую очередь, об особом религиозном – экзистенциальном и зачастую неортодоксальном по своему характеру опыте. Достаточно вспомнить отлучение Толстого от Церкви в связи с распространением им ложных догматов (например, отрицание мыслителем догмата о Троице)²⁷. Достоевский и Толстой выступают предтечами такого важного направления мысли, как *экзистенциальное богословие* или *экзистенциально-религиозная философия*, которую в России XX в. развивали Лев Шестов и Николай Бердяев, находившиеся под огромным влиянием Достоевского²⁸. Всех названных мыслителей (во главе с Достоевским и Толстым) можно причислить также к течению *трагической мысли*, которой близок *экзистенциальное бого-*

²⁵ *Przebinda G.* Od Czadajewa do Bierdiajewa. Spór o Boga i człowieka w myśli rosyjskiej (1832–1922). Kraków, 1998. S. 275.

²⁶ *Wyciszkwicz E.* Współczesna Rosja wobec Zachodu. Łódź, 2003.

²⁷ *Walicki A.* Op. cit. S. 504ff.

²⁸ *Bierdiajew M.* Światopogląd Dostojewskiego. S. 45.

словие – понимаемое как богословская парадигма *богословия мудрости*, отличная от парадигмы *системного богословия*²⁹.

В этом случае меньше значения уделяется «целостности системы» или «догматической точности», поскольку не это важно. Речь же идет о поисках, переживаниях и страданиях людей в их продвижении к Богу, а также вне Бога или вопреки Богу, что с точки зрения религиозного образования и педагогики весьма поучительно. Значение приобретает не только опыт *святого* или совершенного монаха (как это было в «ортодоксальном» образовании), но также – а, может быть, и в первую очередь как более универсальный – опыт страдающего *грешника* или сражающегося с Богом «атеиста». Опыт этот обычно маргинализировался, на него навешивался ярлык «неортодоксального» или к нему относились как к «дурному примеру». Больше всего о Боге знают святые и обратившиеся грешники. Это тем более справедливо и поучительно, поскольку *мы все грешны*, а потому творчество Достоевского и Толстого помогает в этом самопознании себя как грешника, ибо оно срывает маски с неискренности и фарисейства, с тех, кто погряз в «экзистенциальной лжи» (К. Ясперс)³⁰.

Современные исследования наследия столпа православного богословия св. Григория Паламы усматривают родство его мысли с экзистенциальным богословием (И. Мейендорф), но в XIX в. это структурное и эпистемологическое родство идей Паламы, Достоевского и Толстого не могло быть столь очевидным³¹. Как заметил в своей книге «Православие» Павел Евдокимов, *духовно-экзистенциальный опыт* является отличительной чертой всей православной традиции³². И в этом смысле как Достоевского и Толстого в XIX в., так и оказавших влияние на французских экзистенциалистов и атеистического, и религиозного толка Шестова и Бердяева в веке XX можно рассматривать в качестве предтеч *экзистенциальной педагогики* – течения, сыгравшего в XX в. значительную роль³³.

²⁹ Богословие мудрости включает в себя экзистенциальное мышление.

³⁰ Jaspers K. *Filozofia egzystencji*. Warszawa, 1990.

³¹ Meyendorff J. *Święty Grzegorz Palamas i duchowość prawosławna*. Lublin, 2005.

³² *Evdokimov P. Prawosławie*. Warszawa, 2003.

³³ Экзистенциальная аутентичность, которую постулирует экзистенциальная мысль, является педагогической категорией, поскольку предполагает в

Согласие между Востоком и Западом?

Стоит обратить также внимание, сколь отличалось отношение славянофилов и Соловьева к Западу. Гениальную идею *целостной антропологии* Соловьев расширяет и преобразует в идею *интегрального знания*. Идея эта позволяет интегрировать западную концепцию знания в некоторую большую целостность, а не радикально отрицать и отбрасывать ее, как это делали славянофилы и даже Достоевский, критиковавший культуру Запада³⁴. Подобный дух синтеза или творческой интеграции присущ также подходу Соловьева к экуменическим вопросам и его пониманию отношений между Православной и Католической Церквями³⁵. И в этом позиция Соловьева по отношению к философии, религии и образованию может быть одновременно образцом для подражания как для Востока, так и для Запада.

Такой пример показал нам ученик Соловьева и Достоевского – Николай Бердяев, который хорошо знал, ассимилировал и своеобразным образом синтезировал мысль христианского Востока и Запада³⁶. Соловьев, который оказал колоссальное влияние уже на своих современников в XIX в., значительно перерос свою эпоху. А потому исследование ортодоксальных систем образования XIX в. в России и на Западе с необходимостью должно принимать во внимание визионерские прозрения этого мыслителя, а также и Достоевского, который вдохновлялся идеями Соловьева³⁷.

Как считает ученик Бердяева, французский религиозный мыслитель Оливье Клеман, пренебрежение антропологией богочеловечества в XIX и XX в. как на Востоке, так и на Западе имело фатальные последствия для культуры и свело на нет религиозную составляющую в антропологии, образовании и педагогике. Это нашло свое проявление в своеобразном разведении гуманизма и духовности, антропологии и богословия, педагогике и религии. Антропология богочеловечества позволяла противостоять атеизму как Фейербаха, так и Ницше: они создали образ человекобога,

процессе воспитания постижение аутентичной сущности ребенка или молодого человека, а также ее достижение.

³⁴ *Bohun M.* Op. cit.

³⁵ *Sołowjow S.M.* Życie i ewolucja twórcza Włodzimierza Sołowjowa. Poznań, 1986. S. 211ff.

³⁶ *Przebinda G.* Od Czadajewa do Bierdiajewa... S. 435ff.

³⁷ *Przebinda G.* Włodzimierz Sołowjow. S. 101ff.

уделом которого было свержение с престола Бога истинного. Находящийся в поисках правды о человеке и создающий новые культурные контексты Ницше имел большое значение для русской философии. Его воспринимали в России не как философа-атеиста, но как религиозного философа, как своеобразного глашатая новой *антропологии богочеловечества* (так охарактеризовал его Бердяев). Таким же глашатаем был в глазах Бердяева и Людвик Фейербах³⁸.

Была упущена даваемая антропологией богочеловечества возможность реально оценить атеизм, нигилизм, гностицизм или порожденную эпохой Просвещения кантовскую этику автономии личности, которая внесла свою лепту в разрушение целостной антропологии или целостного гуманизма. В XX в. их попытался возродить великий католический философ, француз Жак Маритен, снова соединив воедино призвание человека с религиозным измерением его экзистенции³⁹.

³⁸ *Bierdiajew M.* Królestwo Ducha i królestwo cesarza. Kęty, 2003. S. 69.

³⁹ *Kowalczyk S.* Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina. Lublin, 1992. S. 44–45.

В конце XIX в., исходя из настоятельной необходимости разработки научных основ нравственного воспитания, российские педагоги уделяли самое серьезное внимание данным из области социологии, этики, психологии, экспериментальной педагогики. «Учение о морали в наше время, – говорил Л.Е. Оболенский, – необходимо должно опираться на науку, так как особенность научных доказательств в том и состоит, что они всеобщие, универсальны, потому что опираются на данные опыта и наблюдения, обязательные для всякого нормального человека; кроме того, данные эти связываются такими приемами логики, которые обязательны для всякого нормального ума»¹. Однако понимание нравственного идеала и механизмов его воспитания было неодинаковым у представителей различных направлений и течений педагогической мысли.

Для теоретического обоснования нравственного идеала и механизмов его воспитания имели значение исследования Л.Е. Оболенского (1845–1906). Характерная их черта – акцент на эволюционных, этических и социологических аспектах. Точка зрения Л.Е. Оболенского наиболее отчетливо выражена в его статьях, опубликованных в журнале «Русская школа»: «Нравственность у детей и нравственное воспитание» (1896), «Нравственное воспитание в связи с эволюционной теорией» (1897), «Характер, способы его изучения и классификация типов» (1899), «Характеры и их классификация» (1899). Для того чтобы нравственное воспитание могло гармонизировать с требованиями «своей эпохи»², воспитатели должны иметь четкое представление о главных нравственных ценностях, свойственных обществу, вести поиск научных критериев нравственности. Исходя из этого, он призывал каждого воспитате-

¹ *Оболенский Л.Е.* Нравственное воспитание в связи с эволюционной теорией // Русская школа. 1897. № 1. С. 103.

² *Оболенский Л.Е.* Нравственность у детей и нравственное воспитание // Русская школа. 1896. № 1. С. 102.

ля критически отнестись к различного рода «ценностям», составить иерархическую таблицу нравственных принципов, для того чтобы выяснить, какие из них соответствуют данной эпохе и какие являются «пережитками прошлого». Сам же Л.Е. Оболенский высшим нравственным принципом в иерархии нравственных начал современного общества считал любовь к ближнему. Этот главный принцип он разбил на частные моральные правила, соподчиненные ему и взаимосвязанные. Например, правило: «не лги, не лицемерь, не лъсти» – связывалось у него с более общим правилом: «не нарушай чужого права или свободы».

Л.Е. Оболенский обращал внимание на относительность значения нравственных принципов, составляющих иерархию нравственных ценностей определенной эпохи. Эту мысль он пояснил на примере такой ценности, как дисциплина. В воинственных обществах главным требованием, обеспечивающим сохранность общества, является развитие строжайшей дисциплины, способность к абсолютному, беспрекословному повиновению. Промышленный тип обществ предъявляет противоположные требования – развитие личной инициативы, предприимчивости, оригинальности, изобретательности, при этом известная дисциплина, известное подчинение не исключаются. Возможно ли совместить эти два продиктованных необходимостью, но противоположных принципа? Выход Л.Е. Оболенский видел в признании нового понятия дисциплины: она должна опираться на самоопределение. Применительно к нравственному воспитанию ребенка этот принцип означал: «ребенок должен приучаться к дисциплине, к повиновению, но к повиновению тому, в определении чего он сам должен непременно участвовать»³. Самостоятельность ребенка автор рассматривал как возможный путь соединения дисциплины с оригинальностью и творчеством.

У Л.Е. Оболенского механизм нравственного воспитания личности включал три теснейшим образом взаимосвязанных компонента: умственный, эмоциональный и волевой. Предполагалось, что вся воспитательная работа должна строиться на умении воспитателя внедрить в чувства, инстинкты и привычки воспитанника те моральные принципы, которые впоследствии должны руководить жизнью человека данной эпохи в его социальной среде. Кроме того, ученый настаивал на том, что воспитатель должен привить ос-

³ *Оболенский Л.Е. Нравственное воспитание... С. 113.*

новые высшие принципы, поскольку второстепенные принципы им соподчинены и включаются в них.

Соединение всех трех компонентов должно привести к образованию нравственного характера, что составляет содержание нравственного воспитания. «Воспитание характера, – утверждал Л.Е. Оболенский, – является, конечно, главнейшим, если не единственным содержанием воспитания вообще», поскольку «воспитание стремится выработать или подавить именно те свойства, сочетание которых в личности мы называем характером»⁴.

В этой связи он провел тщательный анализ различных классификаций характера, представленных в работах зарубежных авторов (А. Бене, Б. Пере, Т. Рибо, Ф. Полан и др.), рассмотрел принципы, лежащие в их основе. Критичное отношение к зарубежным классификациям позволило ученому выдвинуть собственную гипотезу о сущности характера. Основанием его классификации служило представление о том, что характер складывается из многих элементов и зависит от множества условий. Сочетание элементов, образующих характер, он уподобил химической реакции и предложил понятие «химия характера». Анализ «химии характера» является, согласно концепции Л.Е. Оболенского, очень трудным, но необходимым делом. «Определить эту *химию характера*, – утверждал ученый, – хотя бы приблизительно, необходимо, так как преследование или поощрение какого-либо свойства (вредного в одном сочетании, но полезного – в другом) может являться крайне опасным и нежелательным. Это уже – элементы этики и социологии»⁵.

Близкие к идеям Л.Е. Оболенского взгляды развивал К.Н. Вентцель (1857–1947), сторонник свободного воспитания. В 1896 г. в журнале «Вестник воспитания» вышла его статья «Основные задачи нравственного воспитания». Мысли о проблемах нравственности, изложенные в ней, он отстаивал на протяжении всей жизни (работы «Этика и педагогика творческой личности: в 2-х т., 1911–1912; «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад», 1915 и др.). Он так же, как и Л.Е. Оболенский, считал необходимым поставить нравственное воспитание на научные основы. «Нигде не сделано так мало и в смысле теоретического изучения и в

⁴ Оболенский Л.Е. Характер, способы его изучения и классификация его типов// Русская школа. 1899. № 2. С. 71–72.

⁵ Там же. С. 84.

смысле практического применения, как в области нравственного воспитания. Это и понятно – задача нравственного воспитания, захватывающая всю жизнь человека, с его как животными физиологическими потребностями, так и с высшими духовными интересами, несравненно обширнее и сложнее тех задач, разрешение которых составляет главное содержание трактатов о физическом или умственном воспитании»⁶.

Вместе с тем, в отличие от Л.Е. Оболенского, критерием нравственности К.Н. Вентцель избрал понятие «жизнь» в самом широком смысле этого слова (жизнь отдельного человека, человечества в целом и окружающей природы). Из этого следовало, что все, способствующее прогрессивному развитию и росту жизни, является нравственным, а препятствующее – безнравственным. По заключению К.Н. Вентцеля, нравственность – это сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение «суммы» и «напряженности» жизни в мире. Развивая эту мысль, ученый отмечал, что «идеал нравственности сводится к установлению гармонии между всеми целями человеческой жизни. К этому надо только прибавить, что самая система человеческих целей не остается неизменной, но постоянно видоизменяется и расширяется по мере развития отдельной личности и всего человечества»⁷.

Идея гармонии была положена К.Н. Вентцелем в обоснование задач нравственного воспитания. Он обозначил две группы целей: цели индивидуальные и цели общественные. Высшей задачей нравственности является установление гармонии между этими двумя категориями. Ведь в основу этой гармонии положена важная социальная задача – единения отдельной личности или группы с остальным человечеством. Достижению такого нравственного совершенства человек посвящает всю жизнь, выработка стремлений все более и более высокого нравственного порядка требует от человека напряжения всех духовных сил и самоконтроля.

Такой подход к целям и задачам нравственного воспитания соотносился у К.Н. Вентцеля с пониманием механизма нравственного формирования ребенка, суть которого заключается в освобождении в ребенке творческих сил, побуждающих в нем дух искания, исследования. Педагог был убежден, что отказ от ориентации де-

⁶ Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания // Вестник воспитания. 1896. № 2. С. 1.

⁷ Там же. С. 5.

тей на традиционные педагогические ценности и воспитание у ребенка способности к сознательному выбору нравственных идеалов, приведет к созданию не только новой жизни, но и нового человека. При этом он обращал особое внимание на то обстоятельство, что ребенок, как субъект, с которым имеет дело педагог, есть живое существо, следующее в своем развитии собственным законам, определяющим его индивидуальность. Развитие воли – вот что может способствовать становлению нравственной личности.

Нетрадиционными были взгляды К.Н. Вентцеля на религию как нравственную ценность. Религиозное воспитание, так же, как и нравственное, было основано на идеях свободы и ненасилия. А это означает, что ни родители, ни воспитатели не имеют права вводить в сознание детей не только нравственные идеалы, но и ту или иную религию, какое бы значение она ни имела в глазах взрослых. Они должны дать возможность детям познакомиться с главными мировыми религиями, с их многообразными формами и помочь им творческим путем создать свою собственную религию. Только в том случае, когда на детей не оказывается никакое давление, даже косвенное, у них рождается религиозное сознание. Всякое иное решение проблемы К.Н. Вентцель считал покушением на индивидуальность ребенка.

Эти мысли К.Н. Вентцеля станут для нас понятными, если учесть, что к началу XX в. система религиозных верований эволюционировала, приспособляясь к новым историческим условиям. В то время множились попытки философского обоснования религиозной догматики. И это, очевидно, нашло отражение в концепции К.Н. Вентцеля. По его мнению, сама нравственность, как таковая, поднимается с высоты религии и провозглашается новая религия, религия морали.

Вопрос о духовном воспитании достаточно сложный, и он не был решен К.Н. Вентцелем в полной мере. В религиозном воспитании очень сильны традиции. Они существуют сотни лет, а потому их изменение, кто бы ни выступал их инициатором – родители, воспитатели, ученые, священники – дело не простое.

Социологический аспект нравственного воспитания отчетливо был выражен П.П. Блонским (1884–1941) в его работе «Введение в дошкольное воспитание» (1915). Он считал, что в человеке как природном существе не все ценно. Ценностью для него является лишь развивающаяся нравственная личность будущего культурного человека. В связи с этим дать нравственное воспитание – задача

несложная при условии, если семья – ценность в данную эпоху. Нравственная, здоровая, трудовая семья предоставляет ребенку материал для личностного развития.

П.П. Блонский, в отличие от К.Н. Вентцеля, выделял элемент дисциплины в нравственном воспитании. Ценность дисциплины он видел в том, что это есть основной механизм подчинения природных интересов ребенка культурным интересам. Без такого подчинения невозможен нравственный прогресс.

Важной ценностью нравственного воспитания детей П.П. Блонский считал религию. Однако в отличие от тех педагогов-современников (К.Н. Вентцель), которые решение вопроса о нравственном воспитании ставили в зависимость от религиозных убеждений воспитателя, П.П. Блонский рассматривал значение, которое представляет религия для развивающегося человека. Опираясь на историю человечества, он приходил к убеждению, что, поскольку религия – достояние общечеловеческой культуры, она должна стать и достоянием ребенка. А потому «кто отбрасывает религиозное воспитание, тот обыкновенно вместе с ним отбрасывает и возвышенный идеал святого человека»⁸. Вопрос о связи религии и нравственности должен решаться с точки зрения развития ребенка, а не отвлеченных рационалистических норм.

Для П.П. Блонского было чрезвычайно важным, чтобы в процессе нравственного становления личности у ребенка развивалась религиозная апперцепция, и он упражнялся в религиозных переживаниях. Вслед за И.Г. Песталоцци и Ф. Фребелем П.П. Блонский представлял развитие религиозной апперцепции в такой последовательности: понятие о Боге, образ Христа и подражание Христу, избранные рассказы о жизни и подвигах святых. Упражнение в религиозных переживаниях, по мысли П.П. Блонского, осуществляется следующим образом: молитва, увлечение образом Христа, общее возбуждающее внимание ребенка к его духовной жизни и развитие в нем любящей самоотверженности.

С совершенно других позиций рассматривала нравственный идеал и механизм его воспитания М.М. Манасеина (1842–1903). Ее концепция отличалась от всех существовавших в то время концепций нравственного воспитания попыткой соединить религию и науку. Нравственность она рассматривала как трансцендентальные ценности. Нравственное воспитание нацелено на приближение вос-

⁸ *Блонский П.П.* Введение в дошкольную педагогику. М., 1915. С. 132.

питанника к абсолютной ценности – к высшему Существо. Содержание нравственного воспитания включает такие ценности, как вера, любовь, надежда, сострадание, раскаяние, терпение и др. Свои взгляды на процесс нравственного воспитания она подробно сформулировала в многотомном сочинении «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования» (1894–1902). Фактически это был первый в мире труд, в котором предлагался общий теоретический подход к воспитанию вообще и к религиозному в частности, как непрерывному процессу от рождения до 24 лет.

Опираясь на историю человечества, М.М. Манасеина подчеркивала: развитие нравственности всегда опирается на религию, нравственное и религиозное воспитание тесно связаны. Главные христианские идеи смягчили нравы людей, наполнили человеческие отношения альтруизмом, изменили практику воспитания, присоединив к ней бесконечную любовь. Выхолащивание настоящих ценностей христианства приводит к узкоутилитарному подходу в педагогике к вопросам морали и нравственности. По ее мнению, опыт воспитания у подрастающих поколений нравственных качеств независимо от религии, попытка отделить нравственное воспитание от религиозного неизбежно приводили к неудачам. Примером может служить нравственное воспитание молодежи во Франции времен Великой французской революции. Для того чтобы внушить детям нравственность, в то время во Франции печатались различные катехизисы морали, различные руководства нравственности в пословицах, заставляли петь песенки о добродетелях и т.д. Однако опыт окончился полной неудачей, после чего нравственное воспитание соединили с религиозным.

Как ни важны основные элементы христианских теорий в нравственном становлении человека, все же они, по мысли М.М. Манасеиной, должны опираться на науку о детях. В противном случае иначе как отсутствием научных оснований нельзя объяснить некоторые странные мысли, встречающиеся в христианских и утилитарно-нравственных теориях. Например, те, что посещение бедных, тюрем и присутствие детей при казнях преступников – есть средства нравственного воспитания (Вегиус, Дюфриш-Валазе и другие).

По мнению М.М. Манасеиной, механизм нравственного воспитания состоит во взаимосвязи чувств, воли и ума. К этической группе чувств она относила благодарность, дружбу, любовь к ближнему,

мечь, негодование, сострадание, жалось, справедливость, раскаяние, надежду и ряд других. Воспитанием этических чувств создается в сознании ребенка целый мир отвлеченных понятий, идей, идеалов, которые служат ему опорой, утешением и главной целью его жизни.

Наряду с воспитанием нравственных чувств необходимо содействовать развитию воли ребенка, стараясь довести ее до состояния самообладания. «И чем распущеннее нравы той или иной эпохи, чем больше преобладает в ней стремление к отрицаниям, тем усиленное и настойчивее следует развивать самообладание детей, потому что только этим путем можем мы предохранить их от растлевающего влияния окружающего их общества»⁹. Самообладание возможно только там, где психическая жизнь ребенка отличается своей строгой дисциплиной, своим полным подчинением господствующей группе представлений, понятий, идей и идеалов, составляющих центральное ядро индивидуальной личности человека. Можно утверждать, что М.М. Манасеева благодаря знаниям в сфере психологии, психофизиологии, биологии и социологии одной из первых в науке обратилась к проблеме саморегуляции как важной составляющей в воспитании человека.

И, наконец, нравственное воспитание зависит от развития ума. Для расширения умственного кругозора воспитанников их нужно знакомить с христианскими ценностями, учитывая своеобразие детской природы. Дети отличаются прямолинейной логикой, поэтому, воспитателям при религиозном воспитании надо быть осторожными, чтобы не возбудить невольно в восприимчивой детской душе ненависть и злобу к представителям других национальностей (например, евреям) и их вере. Она была убеждена: нет ничего ужаснее, чем если в чистую душу ребенка попадут семена религиозной нетерпимости или национальной вражды и ненависти. Подобные чувства подрывают нравственный идеал всеобщего братства людей, который заложен в христианстве.

Проблема нравственного идеала и его воспитания у детей заняла серьезное место и в исследованиях И.А. Сикорского (1842–1919), яркого представителя экспериментального направления в педагогике. Свои общие взгляды на процесс нравственного воспитания он сформулировал в таких работах, как: «Ход умственного и

⁹ Манасеева М.М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. СПб., 1902. Вып. 5 Б. С. 187.

нравственного развития в первые годы жизни» (1901), «Психологические основы воспитания и обучения» (1909), «Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека» (1911) и др.

И.А. Сикорский, развивая идею о гармоничном сочетании различных сторон психической деятельности (ума, чувства, воли), указывал на первостепенное значение развития чувства, поскольку его воспитанием раскрывается и укрепляется «в ребенке нечто наиболее возвышенное, благородное, чистое и нравственное»¹⁰. В этом отношении ни одна сторона душевной жизни не соприкасается так близко с задачами и целями нравственного воспитания, как воспитание чувства. И не без основания иногда отождествляют нравственное воспитание с культурой и развитием чувств. Однако эти понятия близки, но полного тождества между ними нет: нравственное воспитание составляет более частное понятие и обозначает собою не развитие всех вообще чувств, а развитие и воспитание высших чувств и высших душевных состояний.

К высшим чувствам он относил как нравственное чувство, так и стоящее выше него религиозное, которое И.А. Сикорский считал самым естественным из чувств ребенка. Поэтому пренебрежительное отношение к этому чувству для него было равносильно непризнанию или игнорированию естественных законов развития человеческой души. «Развитие религиозного чувства является... самым естественным психологическим фактом духовного прогресса, который начинается в детском возрасте своими простейшими формами страха, зависимости, почтения, а в дальнейших возрастах проявляется в самых возвышенных формах удивления, симпатии и благоговения»¹¹.

И.А. Сикорский, имея в виду вышеназванные психологические факты, утверждал, что детей необходимо охранять от волнений, не делая их участниками страданий старших. Участие в страданиях старших не только утомляет детей, но и ведет к преждевременному духовному развитию ребенка – в ущерб его психическому здоровью. Ученый отмечал, что только чувство у детей может «дости-

¹⁰ Сикорский И.А. *Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни*. Киев, 1901. С. 44.

¹¹ Сикорский И.А. *Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека*. Киев, 1911. С. 120.

гать такой зрелости, что может быть сравниваемо по силе и глубине с чувствами взрослого»¹².

И.А. Сикорским был сформулирован общий принцип воспитания чувств, суть которого состоит в подавлении аффектов и поощрении здоровых сильных чувств. Предложенный путь развития чувств определял механизм нравственного воспитания ребенка.

Рассматривая воспитательное значение воли, И.А. Сикорский указывал на тот факт, что «значение человека измеряется тем, *что он осуществил*, но не тем, *о чем он думал*. Гениальные люди успевают исполнить программу своей жизни, обыкновенные люди имеют много добрых намерений, но не многие из них осуществляют по причине недостаточного развития воли»¹³. Объяснение этому условию он находил в психологических исследованиях людей с неправильным характером. Богатство и разнообразие сдержанных чувств педагог рассматривал как необходимый элемент в нравственном облике человека, обеспечивающий устойчивый характер, способный противостоять разрушительно действующим влияниям.

В правильном нравственном воспитании И.А. Сикорский видел залог нравственного здоровья общества, успех воспитательного влияния старших поколений на младшие, сохранение высоких нравственных идеалов и стремлений общества. Упадок нравственных чувств и нравственного воспитания ведет к дискредитации идеализма и идеальных устремлений общества, к росту преступлений и самоубийств. «Нравственное воспитание подрастающих поколений, это – всеобщий и основной долг всего человечества, это высшее и благороднейшее осуществление закона наследственности»¹⁴.

Проблема нравственного идеала и его воспитания была и в центре внимания П.Ф. Каптерева (1849-1922), о чем свидетельствовали многие работы ученого. Ценным вкладом в теорию нравственного воспитания явились его труды «Из истории нравственного развития детей» (1897), «Задачи и основы семейного воспитания» (1898), «О нравственном закаливании» (1899), «Значение христианства в постановке первоначального воспитания и христианские

¹² Там же. С. 124.

¹³ Сикорский И.А. *Ход умственного и нравственного развития...* С. 52.

¹⁴ Там же. С. 49–50.

теории» (1900), «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1908) и другие.

Высказывания П.Ф. Каптерева о необходимости строить теорию нравственного воспитания на научных основах сближали его с взглядами Л.Е. Оболенского, К.Н. Вентцеля, П.П. Блонского, И.А. Сикорского. Идеи П.Ф. Каптерева о том, что как ни важны основные элементы христианских теорий, все же они никогда не смогут заменить для теории нравственного воспитания науку о детстве, координировались с убеждениями М.М. Манасеиной. Вместе с тем концепция П.Ф. Каптерева о нравственном воспитании детей отличалась от концепций вышеназванных авторов, и потому о ней следует сказать подробнее.

Л.Е. Оболенский и К.Н. Вентцель видели основу нравственности в этике, социологии и изучении закономерностей развития ребенка как общественного существа – подход П.Ф. Каптерева был иным, основанным на глубоком знании физиологических и психологических процессов. Проблема нравственного идеала и механизмов его воспитания не может решаться лишь на основе эволюционной этики и социологии. Задача педагогики – превратить существо «вненравственное» в существо нравственное, т.е. различающее добро и зло. Для ее успешного решения необходимо выяснить наследственные свойства ребенка, благоприятствующие или не благоприятствующие его последующему нравственному развитию; обратить внимание на развитие «симпатических чувствований» у ребенка и те препятствия, которые возникают при их развитии; на приучение ребенка к выполнению маленьких обязанностей по ежедневному обиходу и заведенному порядку жизни в семье.

Если И.А. Сикорский стремился защитить ребенка от страданий, волнений, переживаний, П.Ф. Каптерев, анализируя сложность отношений в цивилизованном обществе, указывал на необходимость «нравственного закаливания». Последнее ученый трактовал широко, связывал его с духовным воспитанием вообще. Под нравственным закаливанием он понимал «развитие значительной душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах, способность отказаться от разных, более или менее значительных удовольствий для достижения поставленной цели»¹⁵. В системе нравственного закаливания педа-

¹⁵ *Каптерев П.Ф.* О нравственном закаливании// Избр. пед. соч. М., 1982. С. 148.

гог выделил две стороны – страдательную (пассивную) и деятельную (активную).

Страдательная сторона нравственного закаливания – это знакомство ребенка с неприятными чувствами и даже страданиями. По П.Ф. Каптереву, исключение каких-либо возбуждений, пусть даже отрицательных, ведет к одностороннему духовному развитию. Для духовного воспитания знакомство с простейшими неприятными состояниями необходимо потому, что это – очень видная и обширная область жизненных явлений, с которыми ребенку неизбежно приходится сталкиваться. И к этому его надо готовить. «Имеется в виду не преподавание детям науки горя во всем его объеме и во всевозможных формах, но ознакомление с жизнью в том виде, как она есть, без прикрас»¹⁶.

В нравственном закаливании нельзя ограничиться одной пассивной стороной. Ребенок должен вырасти бодрым и энергичным, способным бороться со злом. Отсюда необходимо приучать ребенка к умственному и нравственному труду. Такая организация системы нравственного закаливания предполагает воспитание воли.

П.Ф. Каптерев утверждал, что система нравственного закаливания не притупляет чувствительность детей и не уменьшает их восприимчивости к впечатлениям. Наоборот, она увеличивает впечатления и изоцряет чувствительность, потому что знакомит с новой стороной жизни – темной, несчастной и этими печальными впечатлениями увеличивает общую сумму получаемых ребенком впечатлений.

Критикуя постановку религиозного воспитания на практике за шаблонность и искусственность, П.Ф. Каптерев, вместе с тем, считал его делом важным для нравственного становления личности. Для него религиозное воспитание – это пробуждение религиозного настроения. «Кто любит свою мать и своего отца, кто чувствует себя безраздельным с родной семьей, с родным домом, тот учится, готовится любить и Бога»¹⁷. Основной формой религиозного воспитания он считал народную религию, у русского народа – это православие «при полной терпимости и уважении ко всем другим

¹⁶ Там же. С. 159.

¹⁷ *Каптерев П.Ф.* Значение христианства в постановке первоначального воспитания и христианские теории // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. СПб., 1900. Вып. 27. С. 53–54.

народным верованиям, как столь же законным и имеющим те же права, что и наше собственное»¹⁸.

Заключая изложенное выше, можно констатировать, что проблема нравственного идеала и механизмов его воспитания являлась чрезвычайно актуальной для отечественной педагогики конца XIX в. Выдвигая требование научного обоснования нравственного воспитания, педагоги обращались в сопредельные с педагогикой области научного знания и их методами конструировали нравственные идеи. В поисках нравственного идеала и механизмов его воспитания педагоги приходили к необходимости разработки теории нравственного воспитания, которая не могла, однако, быть разработана на основе эклектических философских воззрений. Тем не менее, указанные концепции представляли оригинальное явление, не являлись подражанием западной педагогике. В педагогических исканиях и экспериментах накапливался большой и содержательный материал о различных аспектах сложного процесса нравственного воспитания, необходимо присущих ему. Следует, однако, заметить, что сами теоретики педагогики такого вывода не сделали.

¹⁸ Там же. С. 55.

О развитии Академии в Москве в начале XIX в. написано немало, все источники доступны, как немало (и даже еще более) написано об университетских реформах в России в этот период. Для европейского образования это время стало по-настоящему судьбоносным – завершается глубокая модернизация средневекового «доклассического университета», происходит смена университетской модели, появляется новый тип высшего образования – классический университет. И если влияние процессов в европейском образовании на российские реформы получило освещение в современной историографии, то развитие духовного образования всегда рассматривалось особняком. Причины заключались не только и не столько в непопулярности церковной тематики у светских специалистов, а скорее в нетипичной для Европы российской особенности – отделении духовного и светского высшего образования, которое оформилось и закрепилось в России во второй половине XVIII в. Такое разделение помимо прочего создало для исследователей дополнительные препятствия. Тем не менее, изучая по отдельности эти темы, невольно наталкиваешься на некоторые параллельные моменты и постепенно начинаешь задаваться вопросом: а нет ли связей между университетскими реформами в Европе и России того времени и преобразованиями системы духовного образования, флагманом которой была Славяно-греко-латинская академия в Москве? Целью настоящего сообщения является попытка ответить на этот вопрос.

Как известно, екатерининское время было богатым на проекты реформ в области высшего образования, однако все они не были реализованы на практике при жизни самой императрицы. Одним из немногих конкретных результатов проходивших в обществе обсуждений стало отделение богословского образования от светского – соответствующий указ Екатерина II подписала указ, согласно которому «богословский факультет не должен входить в университеты; ибо по правилам, от Предков наших принятым и от Нас

свято соблюдаемым учение Богословии присвоено училищам духовным, из коих не токмо две Духовные Академии, Московская, Заиконоспасская и Киевская тем факультетом снабдены, но и всякая Семинария может завести сие учение»¹. Несомненно, одной из причин, послужившей разделению светского и богословского образования стал утилитаристский взгляд государства на церковные учебные заведения. Государству было нужно, чтобы академии и семинарии выпускали образованных священнослужителей, но ведь очевидно, что само богословие далеко не ограничивается пастырским профилем. После же появления разработанного О.П. Козодавлевым «Плана по учреждению в России университетов» 1787 г. в рамках работы Комиссии об учреждении народных училищ под председательством графа П.В. Завадовского стало окончательно ясно, что духовное и светское образование в России окончательно разделяются. Несмотря на то, что идея богословского факультета нашла поддержку даже некоторых членов Синода, она не была реализована. Началась подготовка к построению системы богословского или, как принято говорить в российской историографии, духовного образования. В конце XVIII в. было открыто много семинарий и было необходимо создать из духовных учебных заведений связанную сеть. Предполагалось, что вершиной этой сети станут духовные академии, организованные по примеру Славяно-греко-латинской академии.

В 1797 г. Александро-Невская (после слияния с Новгородской семинарией²) и Казанская семинарии были преобразованы в академии³, а через год Святейший Синод издает указ, содержащий новый Устав духовных школ⁴. Можно согласиться с оценкой И.К. Смолича, что данный устав не предполагал каких-либо коренных реформ⁵, тем не менее, он упорядочивал практику преподавания, вводил некоторые позитивные изменения, например, дополнение учебной программы богословского и философского факультетов новыми предметами, изучение церковных источни-

¹ Полное собрание законов Российской империи (далее: ПСЗРИ). Т. 22. № 16315.

² Российский государственный исторический архив (далее: РГИА). Ф. 796. Оп. 85. № 840. Л. 109–110.

³ ПСЗРИ. Т. 24. № 18273.

⁴ Там же. Т. 25. № 18726. В архивах этот устав можно найти, например, РГИА. Ф. 796. Оп. 85. № 840. Л. 111–120.

⁵ *Смолич И.К.* История Русской Церкви (1700–1917). М., 1996. Ч. 1. С. 417.

ков, толкование трудных мест Библии. Таким образом, весь лучший опыт Славяно-греко-латинской академии за предыдущие годы, в особенности за годы попечения над ней митрополита Платона, транслировался на всю систему духовного образования. Но в уставе присутствует и новая идея, не связанная с митрополитом Платоном, – было намечено в неявном виде будущее разделение семинарий на духовно-учебные округа, т.е. за каждой академией закреплялось несколько семинарий, лучшие выпускники которых должны были поступать в соответствующую академию и после ее окончания возвращаться в качестве преподавателей в родное учебное заведение. Все расходы по обучению в академии этих студентов несла родная семинария, включая обеспечение одеждой и обувью. Кроме того, окончательно закреплялось сословное отделение студентов семинарий – епископам категорически запрещалось направлять семинаристов на светскую службу без особого дозволения Святейшего Синода.

Новый этап в развитии высшего образования в России и Европе начинается с наступлением XIX в.. И если в Европе это связано с преодолением университетского кризиса и естественной эволюцией университетской модели, то образовательные реформы в Российской империи обязаны своей реализацией новой эпохе – началу царствования Александра I. За время правления Екатерины II был накоплен достаточно большой опыт и теперь появились возможности воплощения этого опыта. Все началось в 1801–1802 гг., когда по инициативе бывшего воспитателя Александра I Ф.Ц. Лагарпа и при полной поддержке и участии самого императора было создано первое в Европе централизованное государственное учреждение по управлению учебными и даже научными заведениями. После предварительного обсуждения в Негласном комитете в течение полугода с 23 декабря 1801 по 12 мая 1802 г. инициатива была одобрена, и 8 сентября 1802 г. вышел Манифест о создании Министерства народного просвещения⁶. На должность главы нового ведомства был назначен уже упоминавшийся граф Петр Васильевич Завадовский, выходец из Малороссии и выпускник Киевской духовной академии, бывший глава екатерининской Комиссии об учреждении народных училищ. Через два года 5 ноября 1804 г.

⁶ *Петров Ф.А.* Формирование системы университетского образования в России. М., 2002. Т. 1: Российские университеты и Устав 1804 года. С. 135.

Александром I был утвержден Устав университетов, и распространено его действие на Московский, Казанский и с 17 января 1805 г.⁷ на Харьковский университеты⁸. По свидетельству современной историографии университетская реформа 1804 г. была последовательной и хорошо продуманной. Она учитывала весь предыдущий опыт отечественных университетов XVIII в. от Славяно-греко-латинской академии до неосуществленного проекта Устава 1787 г. и широко использовала европейские достижения. В виду важности результатов этой реформы для системы духовного образования необходимо кратко остановиться на ее принципах. Как оказалось, эти принципы объединяли во многом необъединимое. С одной стороны, Устав 1804 г. последний раз в истории Европы закреплял за университетами средневековые корпоративные права в духе «университетских автономий», включая собственную юрисдикцию (внутренний суд), – в противоречии с проектом Устава 1878 г., построенного на идеях «модернизированного университета» и придававшему мало значения коллегиальному началу в управлении университетом. С другой стороны, в полном соответствии с принципами модернизации Геттингена Устав закреплял сочетание учебно-методических и общественно-просветительских функций в деятельности университетов, ставя во главу угла научное исследование. С третьей стороны, в силу общего университетского кризиса в Европе на рубеже XVIII–XIX вв. в весьма позитивном ключе рассматривались и воспринимались идеи совершенно противоположной по духу и смыслу утилитарной системы высшего образования революционной, а затем наполеоновской Франции. Именно из Франции Устав заимствует принципы разделения средних учебных заведений на округа, подчинение их конкретному университету, право и обязанность университетов инспектировать подотчетные заведения, назначать директоров и учителей. Оттуда же в университеты пришло новое разделение на факультеты. Даже главные задачи университетов были сформулированы в утилитарном ключе: «подготовка юношества для вступления в различные звания государственной службы»⁹. Но

⁷ Там же. С. 246.

⁸ ПСЗРИ. Т. 28. № 21498.

⁹ *Андреев А.Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М., 2009. С. 404–406; *Петров Ф.А.* Указ. соч. С. 303–304.

имело ли это значение для системы духовного образования? Как оказалось, непосредственное.

О связи реформы светской системы образования в царствование Александра I в 1802–1804 гг. и изменений в системе духовного образования в 1808–1814 гг. было написано много, и по всем признакам очевидно влияние первой на вторую¹⁰. После проведенной реформы система духовного образования стала представлять из себя централизованную структуру, объединявшей духовные учебные заведения в округа, во главе которых стояли Духовные академии.

Ровно через месяц после издания общеуниверситетского устава 5 декабря 1804 г. «император узнав, что на духовные училища отпускаются недостаточные суммы, указал Синоду через обер-прокурора князя А.Н. Голицына сделать положение о духовных Академиях и училищах и поднести государю на утверждение»¹¹. Основная работа была поручена митрополиту Новгородскому и Санкт-Петербургскому Амвросию (Подобедову), бывшему ректору Московской академии, а в то время ставшему первенствующим членом Святейшего Синода. Так случилось, что его викарием менее чем за год до этих событий стал епископ Старорусский Евгений (Болховитинов).

И.К. Смолич называет епископа Евгения «подлинным инициатором реформы»¹² 1808–1814 гг., однако имея в виду только что упоминавшееся поручение «сверху» можно в этом усомниться. Вспоминается также оценка епископа Евгения протоиреем Георгием Флоровским: «сам Евгений был очень нетребователен в своих предложениях», «Евгений был и остался вполне человеком предыдущего века», «Евгений не был силен даже в критике. Он не пошел дальше любознательности, – он был антиквар и библиограф». Флоровский передает и высказывания современников, например, архиепископ Черниговский Филарет (Гумилевский), основатель исторической научной школы Московской духовной академии говорит, что «в Евгении сколько изумляет собою обширность сведений, столько же поражает бездействие размышляющей силы»¹³. Это явно не портрет

¹⁰ *Смолич И.К.* Указ. соч. С. 420; *Сухова Н.Ю.* Вертоград наук духовный: Сборник статей по истории высшего духовного образования в России XIX – начала XX века. М., 2007. С. 22–23.

¹¹ РГИА. Ф. 796. Оп. 85. № 840. Л. 2.

¹² *Смолич И.К.* Указ. соч. С. 419.

¹³ *Флоровский Г., прот.* Пути русского богословия. Вильнюс, 1991. С. 113.

реформатора. И далее Флоровский делает вывод: «Понятно, что он не мог быть достаточно подвижен и изобретателен в своих преобразовательных “предначертаниях”. В дальнейшей работе по переустройству школьного дела Евгений уже не участвовал»¹⁴. Анализ источников подтверждает это заключение. Митрополит Амвросий (Подобедов) просто передал епископу Евгению поручение начальства, и тот взялся за дело с ревностью «антиквара и библиофила». Будучи историком, епископ Евгений и здесь действовал как историк – он решил собрать все источники по реформе духовного образования. Он изучает материалы Комиссии о церковных имениях 1762–1765 гг.¹⁵, приобретает к делу проект ее преамбулы, комиссии 1766 г. в составе епископа Псковского Иннокентия (Нечаева), епископа Тверского Гавриила (Петрова) и иеромонаха Платона (Левшина) с присовокупленным семинарским регламентом И.И. Мелиссино и запиской епископа Вятского Варфоломея (Любарского) о возможных источниках дохода для семинарий¹⁶. В течение нескольких месяцев поступают пространные письма с историческими справками и описанием современного положения Академий в Киеве, Москве и Казани¹⁷. Собрав все материалы, епископ Евгений составляет «Предначертание» реформы, что стало первым завершённым шагом в ее осуществлении. Как и в уставе университетов, духовные учебные заведения предполагалось сгруппировать в округа, и во главе каждого поставить Академию, приобретающую полномочия по надзору, инспектированию и цензуре подотчетных семинарий и гимназий. По оценке Флоровского, «вполне отрицательно к самой мысли о преобразовании отнесся, кажется, только Платон Московский»¹⁸, который, похоже, уже просто отчаялся достучаться до Святейшего Синода. Он не хотел, чтобы его детище, которое он возвращал долгие десятилетия, расчесали под утилитарную французскую гребенку. Единственной попыткой, и надо отметить, попыткой удачной, привнести содержательное научное начало в реформу стало мнение одного из ближайших учеников митрополита Платона епископа Дмитровского Августина (Виноградского) (см. «Предвари-

¹⁴ Там же.

¹⁵ РГИА. Ф. 1037. Оп. 1. № 30. Л. 1–5.

¹⁶ Там же. Л. 6–10.

¹⁷ Там же. Ф. 796. Оп. 85. № 840. Л. 20.

¹⁸ Флоровский Г., *прот.* Указ. соч. С. 113.

тельное начертание о учреждении Московской академии Преосвященного Августина»¹⁹).

Чтобы понять, где коренятся эти взгляды, надо обратиться к первым годам попечения о Славяно-греко-латинской академии митрополита Платона, начиная с 1775 г. Как только митрополит Платон получает статус протектора и возможность назначения преподавателей и администрации в Академии, он одним из первых своих действий ставит префектом монаха Дамаскина Семенова-Руднева, этого «второго Ломоносова», три года назад вернувшегося после окончания Гёттингенского университета. Следует отметить, что архимандрит Дамаскин был в 1778–1782 гг. ректором Славяно-греко-латинской академии и в 1782–1783 гг. епископом Севским, викарием Московской епархии. Дмитрий Руднев (будущий епископ Дамаскин) в Гёттингене усердно занимался историей, филологией, древними языками под руководством прославленных ученых Х.Г. Гейне (изобретатель особой методической формы обучения – филологического семинара – прародителя всех университетских семинаров XIX в.) и А.Л. Шлёцера (одного из авторов знаменитой «норманнской теории» и родоначальника новой науки о государстве – статистики), подготовил диссертацию «О следах славянского языка в писателях греческих и латинских»²⁰. Именно в те годы в Академии учился будущий епископ Августин, с отличием окончивший родную alma mater. Несомненно, что те преобразования²¹, которые начал проводить митрополит Платон с помощью своего префекта, а затем и ректора, были вдохновлены идеями «модернизированного» Гёттингенского университета. Несмотря на российскую специфику, многие важные принципы университетской организации удалось привить в Московской академии. Например, известно, что программа философского факультета в Гёттингене была существенно расширена, и он перестал быть «подготовительным» факультетом, как было принято в средневековых университетах²². Но именно об этом говорит в 1804 г. епископ Августин в своем «Предварительном

¹⁹ РГИА. Ф. 796. Оп. 85. № 840. Л. 40–43.

²⁰ Андреев А.Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века. М., 2005. С. 99.

²¹ Пространный обзор содержится в классическом труде: Смирнов С.К. История Московской Славяно-Греко-Латинской Академии. М., 1855. С. 255–338.

²² Андреев А.Ю. Российские университеты... С. 242.

начертании»: «Студенты философии обучаются логике, метафизике, нравственной философии, физике теоретической и экспериментальной, всеобщей гражданской истории с критикой и особенно истории философской, также математике, медицине и стилю латинского и греческого языков и стилю французского или немецкого языка ... занимаются сочинением философских, исторических и других рассуждений»²³. Весь пафос «модернизированного» университета заключается в примате науки и научного исследования, и именно в этом ключе преобразуется Славяно-греко-латинская академия после 1775 г., и именно эту идею старается привить епископ Августин реформе всего духовного образования: «Академия, по принятому сего слова знаменованию, должна быть общество, состоящее из людей уже приобретших некоторые познания в науках и стремящиеся к высшему степени просвещения ... Московская академия может учреждена быть так, чтобы в ней преподаваемы были только высшие науки и в большем совершенстве»²⁴. Идея отделения высшей школы также является идеей «модернизированного» университета, поскольку только при таком устройстве возможно говорить о научном развитии.

Митрополит Платон в свое время приложил много усилий для улучшения материального положения Академии – даже императрица Екатерина II была вынуждена отменить его указ о том, чтобы «священно и церковнослужители единожды в год добровольно делали подаяние и все собранные деньги отсылались в Заиконоспасское училище на содержание неимущих учеников»²⁵, заложил основы инфраструктуры для научных исследований. Он уделял внимание организации обучения в Академии порой даже в ущерб своей почетной обязанности – заседанию в Святейшем Синоде. Он не раз под разными предлогами просил императрицу освободить его от подобных заседаний и в конце концов в 1796 г. обратился за разрешением о замещении его в Синоде викарию Московской епархии епископу Серапиону. По свидетельству секретного архива дел Синода обер-прокурор граф А.И. Мусин-Пушкин инициировал разбирательство по этому вопросу, и Синод объявил митрополиту Платону «по высочайшему повелению» выговор²⁶, однако значительных

²³ РГИА. Ф. 796. Оп. 85. № 840. Л. 40об.

²⁴ Там же. Л. 40.

²⁵ Там же. Ф. 468. Оп. 43. № 280. Л. 8–14.

²⁶ Там же. Ф. 796. Оп. 205, № 124. Л. 1–9.

последствий это дело не имело в связи с последовавшей в то время смертью Екатерины II.

Так или иначе, 20 ноября 1807 г. был создан Комитет по усовершенствованию духовных училищ, который уже 26 июня 1808 г. представил Александру I «Начертание правил об образовании духовных училищ», которое и было утверждено²⁷. Непосредственным автором «Начертания» был М.М. Сперанский, кроме него в Комитет входили обер-прокурор Синода князь А.Н. Голицын, митрополит Амвросий (Подобедов), архиепископ Калужский Феофилакт (Русанов), императорский духовник протопресвитер Сергей Краснопевков и обер-священник военного духовенства Иоанн Державин. Кроме того, указом 26 июня 1808 г. Комитет расформировывался, вместо него создавался постоянно действующий орган, обозначенный в «Начертаниях», – Комиссия духовных училищ, подчинявшаяся непосредственно Синоду, предтеча Учебного комитета. Члены упраздненного Комитета вошли в состав Комиссии. Главной насущной задачей Комиссии было создание подробных уставов для духовных училищ, и здесь главным инициатором опять стал М.М. Сперанский. Однако государственные дела не дали ему завершить работу, и новые уставы вышли благодаря тщательному труду архиепископа Рязанского Феофилакта (Русанова).

Основной принцип университета – основание образовательного процесса на науке и научном исследовании – нашел отражение в новом уставе духовных академий. Таким образом, была поставлена задача формирования церковной науки на базе духовных академий, и созданы предпосылки для ее решения. Однако инициировать появление церковной научной школы в Москве суждено было преемнице Славяно-греко-латинской академии – Московской духовной академии, открывшейся после наполеоновского нашествия в Троице-Сергиевой Лавре и устроенной по новому реформированному уставу.

²⁷ ПСЗРИ. Т. 30. № 23122–23124.

В последние годы в российской историографии, посвященной высшему образованию, много говорится о важности его изучения в контексте общего развития научно-образовательных, прежде всего, университетских идей в Европе. И историками российских университетов в этом направлении уже сделано немало¹. Однако европейские образовательные идеи влияли не только на российские университеты, но и на российскую духовную школу. И если это влияние на школы XVI–XVII вв. и даже XVIII в. начали изучать уже церковные историки конца XIX – начала XX в.², а продолжили современные исследователи³, более поздний период бы-

В статье используются следующие сокращения: ПСЗ I – Полное собрание законов Российской империи. Первое собрание; ПСЗ II – Полное собрание законов Российской империи. Второе собрание; ПСЗ III – Полное собрание законов Российской империи. Третье собрание.

¹ См., прежде всего: *Андреев А.Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории России. М., 2009 и др.

² См., например: *Голубев С.Т.* Киевский митрополит Петр Могила и его сподвижники: опыт исторического исследования. Киев, 1883. Т. 1.; Киев, 1898. Т. 2.; *Петров Н.И.* Киевская академия во второй половине XVII века. Киев, 1895; *Харлампович К.В.* Западнорусские православные школы XVI и начала XVII в., отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви. Казань, 1898; *Он же.* Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь. Казань, 1914. Т. 1.; *Вишневский Д.К.* Киевская академия в первой половине XVIII столетия. Киев, 1903 и др.

³ *Хижняк З.И.* Киево-Могилянская академия. Киев, 1988. С. 65–66; *Яламас Д.А.* Столкновения представителей греческой и латинской культур в Москве во второй половине XVII столетия (некоторые эпизоды из жизни братьев Лихудов) // Научные доклады филологического факультета МГУ. Вып. 2. М., 1998. С. 119–123; *Ларионов А.А.* «Университетская автономия» в Московской Славяно-греко-латинской академии (XVIII – начало XIX в.) // Вестник Московского университета. Сер. 8: История. 2010. № 3 (Май-

тия духовной школы, в том числе, высшей, изучался преимущественно во внутрироссийском масштабе. Даже авторы обобщающих трудов, выявляя зависимость реформ духовных школ от реформ российских университетов, никак не учитывали непосредственное влияние на разработку духовно-учебных моделей европейского научно-образовательного процесса. Более того, за рамками исследований оставался вопрос, какие европейские идеи обусловили включение в уставы российских университетов тех или иных элементов, перенятых высшей духовной школой⁴. С одной стороны, это можно объяснить: несомненно, духовная школа была самой «национальной» школой в России, в ней практически не преподавали иностранные профессора, очень редко применялась подготовка преподавателей в зарубежных университетах, а в первой половине XIX в. представители духовной школы вообще крайне редко ездили за границу⁵. С другой стороны, некоторые выпускники духовных академий служили в Европе при посольских церквях, да и отсутствие непосредственного контакта не снимает вопроса о влиянии идей.

На современном этапе очевидна необходимость соотнесения тех моделей и идей, которые были положены в основу изменений, проводимых в российской духовной школе в XIX – начале XX в., с историей европейского образования. Эти исследования имеют в наши дни не только научное, но и практическое значение ввиду проводимых преобразований отечественной духовной школы и поиска путей ее дальнейшего развития.

Одной из европейских образовательных моделей, оказавшей существенное влияние не только на российские университеты, но и на высшие духовные школы – академии – является модель «классического университета», выраженная в целостном виде в берлинском университете им. Гумбольдта. Но если адаптации этой идеи в российском университетском контексте уделяется внима-

июнь). С. 27–39; *Он же*. История Славяно-греко-латинской академии в XVIII веке (1700–1775) // Научный богословский портал «Богослов.ру». Url: <http://bogoslov.ru/text/365350.html> (дата обращения 01.04.2014).

⁴ См., например: *Титлинов Б.В.* Духовная школа в России в XIX веке: В 2 вып. Вильно, 1909. Вып. 2. С. 416–421.

⁵ См.: *Сухова Н.Ю.* Система научно-богословской аттестации в России в XIX – начале XX в. М., 2009. С. 305–306; *Она же*. Русская богословская наука (по докторским и магистерским диссертациям 1870–1918 гг.). М., 2012. С. 97–98.

ние⁶, духовная школа и возможное проявление идей «гумбольдтовского университета» в ее преобразованиях остается за рамками этих исследований. Но, как оказывается, высшая духовная школа испытала влияние идеи «университета исследования», хотя позднее и в менее ярко выраженном виде, чем российские университеты.

В центре внимания в статье будет реформа российских православных духовных академий 1869 г. Однако для понимания проблем, приведших к этой реформе, и идей, положенных в ее основу, требуется историческое введение.

Прежде всего, следует отметить, что в то время, когда в Германии в последние десятилетия XVIII в. формировалась модель «классического университета», в России также велось обсуждение новых образовательных идей. Так, в 1760–1780-е годы был составлен ряд проектов, которые «демонстрировали различные стороны усвоения в России университетской идеи»⁷. Некоторые из этих проектов касались духовного образования и богословия как предмета изучения. Так, предлагалось преобразовать действующие академии (Киевскую и Московскую) в университеты или включить богословие в Московский университет в виде факультета – под общеуниверситетским или под церковным управлением⁸. Однако в те годы большая часть новых идей осталась на уровне проектов, радикальные же реформы всего образования, как государственного (в 1803–1804 гг.), так и церковного, духовного (в 1808–1814 гг.) были проведены в первые десятилетия XIX в. В результате этих реформ были выстроены две научно-образовательные системы, внешне очень сходные между собой: централизация, объединение школ в учебные округа, выделение в учебной системе последовательных и соподчиненных ступеней⁹. Главными и наиболее инте-

⁶ Андреев А.Ю. Российские университеты... С. 524–590 и др.

⁷ Андреев А.Ю. Российские университеты... С. 302.

⁸ См.: Сухова Н.Ю. Богословские науки в российских университетах – традиция и перспективы // Сухова Н.Ю. Вертоград наук духовный: Сборник статей по истории высшего духовного образования в России XIX – начала XX века. М., 2007. С. 326–333.

⁹ Ср.: Высочайше утвержденный 5 ноября 1804 г. Устав Императорского Московского университета (далее: Устав университетов 1804 г.) // ПСЗ I. СПб., 1830. Т. XXVIII. № 21498. § 163–177. С. 586–588; Высочайше утвержденный 26 июня 1808 г. Доклад Комитета об усовершенствовании духовных училищ и начертании правил для образования сих училищ и

ресными в смысле новизны были, конечно, высшие уровни этих систем: университеты – в государственной, духовные академии – в церковной. Именно эти высшие школы должны были не только руководить всем образовательным процессом, но и определять главные образовательные идеи, принципы, саму «философию» образования.

Духовные академии, созданные в результате реформы 1808–1814 гг., сохранили название и места нахождения дореформенных академий: Санкт-Петербург, Москва, Киев, Казань¹⁰. Но, несмотря на использование привычного названия, пореформенные духовные академии должны были стать совершенно новой моделью научно-образовательного заведения. В нем синтезировалось, как минимум, четыре идеи, которые необходимо было учитывать и при дальнейшем реформировании этой модели.

Главной из них являлась «идея Академии», но не как учебного заведения, а как научного центра, применительно к наукам «духовным»: аналог Академии наук, в которую богословие включено не было. Учебный институт – высшее духовное училище – учреждался *при* Академии, подобно как в 1724–1725 гг. был учрежден университет при российской Академии наук и художеств¹¹.

составлении капитала на содержание духовенства (далее: Начертание правил 1808 г.) // ПСЗ I. СПб., 1830. Т. XXX. № 23122. § 1–12. С. 383; Высочайше утвержденный 30 августа 1814 г. проект Устава православных духовных училищ (далее: Устав духовных академий 1814 г.) // ПСЗ I. СПб., 1830. Т. XXXII. № 25673. § 442–479. С. 950–954.

¹⁰ Киевская и Московская школы получили статус академии, по мнению большинства исследователей, в 1701 г. (хотя относительно конкретной даты велась полемика); Санкт-Петербургская и Казанская – в 1797 г. См.: Памятники, изданные Киевскою комиссиею для разбора древних актов. Киев, 1897. Т. II. С. 492–497; *Голубев С.Т.* Киевская Академия в конце XVII и начале XVIII столетия. Киев, 1901. С. 8–11; Историческое известие о Московской Академии, сочиненное в 1726 году от справщика Федора Поликарпова, и дополненное Преосвященным епископом Смоленским Гедеоном Вишневым // Древняя российская вивлиофика. Ч. XVI. С. 302; *Смирнов С.К.* История Московской академии. М., 1855. С. 80; *Харлампович К.В.* Малороссийское влияние на Великоорусскую церковную жизнь. Казань, 1914. С. 644; Именной, данный Синоду указ от 18 декабря 1797 г. «Об учреждении Духовных Академий в Санкт-Петербурге и Казани» // ПСЗ I. СПб., 1830. Т. XXIV. № 18273. С. 821.

¹¹ Начертание правил 1808 г. § 81–85. С. 389–390; Устав духовных академий 1814 г. § 409. С. 938, 947. Ср.: Именной, объявленный из Сената, указ

Второй идеей, включенной в модель духовной академии начала XIX в., была «идея Университета». Исследователи российских университетов доказывают, что Киево-Могиланская и Московская Славяно-греко-латинская академии, действовавшие в XVIII в., имели университетские черты и права¹². Поэтому эту идею нельзя считать совершенно новой для российской духовной школы, однако при проведении реформы 1808–1814 гг. особый акцент делался на включении в состав духовных академий «всех наук, духовному чину потребных», то есть, на «универсуме знаний», связанном с духовным служением¹³.

Третьей идеей 1808–1814 гг., отчасти унаследованной от дореформенной российской традиции, была иезуитская школа: общеобразовательный процесс, завершаемый изучением философии и богословия, сопряженный с нравственным воспитанием, духовными упражнениями и молитвой. В первых параграфах Устава духовных академий 1814 г. говорилось о «духовных упражнениях», которым должны предаваться учащиеся духовных академий, некоторые другие фрагменты этого Устава также напоминают соответствующие места «Ratio studiorum» (1599)¹⁴.

Наконец, четвертой идеей была профессиональная устремленность: академии являлись высшей ступенью духовно-учебной системы и, как и все прочие ступени, были связаны с духовным служением, как определенным профессиональным видом занятий.

Заметим, что хотя проведение этой духовно-учебной реформы по времени совпадало с преобразованием Берлинского универси-

от 28 января 1724 г. «Об учреждении Академии и о назначении для содержания оной доходов таможенных и лицензных, собираемых с городов Нарвы, Дерпта, Пернова и Аренсбуга». С приложением проекта об учреждении Академии // ПСЗ I. СПб., 1830. Т. VII. № 4443. § 1–6. С. 220–221.

¹² См.: A History of the University in Europe. N.Y., 1996. Vol. II: Universities in Early Modern Europe (1500–1800) / Ed. H. de Ridder-Symoens. P. 48; Андреев А.Ю. Российские университеты... С. 149–164; Ларионов А.А. «Университетская автономия»... С. 27–39.

¹³ Академия должна была включать в свой состав и развивать «все науки, духовному чину потребные». См.: Российский государственный архив древних актов (далее: РГИА). Ф. 802. Оп. 17. Д. 1. Л. 54 об. – 55 об.

¹⁴ Устав духовных академий 1814 г. § 8–15. С. 911–912. Можно сравнить с иезуитским «Порядком и устройением занятий в Обществе Иисуса» («Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu»), официально опубликованным в 1599 г. См.: Шмонин Д.В. «Порядок и устройство»: к публикации раздела «Ratio studiorum»; // Вестник РХГА. 2011. Т. 12. Вып. 4. С. 308–326.

тета (1810), представившим наиболее полно университет нового типа, «университет исследования», – на российскую духовно-учебную реформу эти новые принципы явного влияния не оказали. Можно, правда, заметить лишь несколько отдаленных сходств. Одним из главных принципов «гумбольдтовской модели» было единство преподавания и исследовательской деятельности¹⁵. И в духовных академиях начала XIX в. корпорация должна была одновременно учить студентов и участвовать в развитии «духовной учености», хотя и с привлечением внешних сил – образованного духовенства своего округа¹⁶. Свидетельствовать об уровне «духовной учености» должны были степени кандидата, магистра и доктора, введенные Уставом 1814 г.¹⁷ «Гумбольдтовская модель» подразумевала единство научного знания как вершины умственной деятельности человека, перенос внимания с отыскания отдельных фактов и законов на методiku самого научного познания, основанного на единой философской картине мира¹⁸. И методические указания, данные духовным академиям, были основаны на таком понимании: фактология оставлялась средней школе, семинариям, в академиях же следовало проводить «философские изыскания» основ каждой науки, выявлять взаимосвязь всех наук, рассматривая все, конечно, «в свете истины Христовой»¹⁹. Определенную связь с идеей «классического университета» можно уловить и в тесной связи духовных академий не только с церковной, но и с государственной властью, однако это была, скорее, характерная черта всей российской системы образования²⁰.

Исследователи российских университетов приходят к выводу, что второй общий Устав российских университетов, введенный 1835 г., более заметно отразил идею «классического университе-

¹⁵ См.: *Андреев А.Ю.* «Гумбольдт в России»: Министерство народного просвещения и немецкие университеты в первой половине XIX века // Отечественная история. 2004. № 4. С. 38.

¹⁶ См.: Устав духовных академий 1814 г. § 280–287. С. 938.

¹⁷ См.: Там же. § 395–428. С. 946–949.

¹⁸ *Андреев А.Ю.* Российские университеты... С. 503–524.

¹⁹ РГИА. Ф. 802. Оп. 16. Д. 1. Л. 1–54 об.; Устав духовных академий 1814 г. § 130–172. С. 923–927.

²⁰ Все Уставы и духовных школ, и российских университетов в XIX – начале XX в. получали Высочайшее утверждение, но и в XVIII в. развитие образования велось по инициативе или, по крайней мере, поддержке государственной власти.

та», чем Устав 1804 г.²¹ Однако духовные академии пропустили этот рубеж. В конце 1830-х годов по инициативе обер-прокурора Святейшего Синода графа Н.А. Протасова предпринимались некоторые меры по совершенствованию духовно-учебной системы, и многие деятели духовной школы увидели в этой инициативе возможность решить накопившиеся проблемы²². Но Протасов занялся лишь усилением «профессионально-практической привязки» средней духовной школы – семинарий²³, для академий же все ограничилось составлением нескольких проектов и пересмотром учебных пособий²⁴.

Однако к середине века ситуация изменилась: накопившиеся в академиях проблемы требовали решения, после «протасовских» преобразований усложнилась и их внешняя деятельность по управлению семинариями. В результате развития учебного курса в духовных академиях в 1830–1850-е годы в учебные планы было введено значительное количество новых предметов, стали высказываться мнения о естественном вырождении «богословского энциклопедизма»²⁵. В разных сферах церковной жизни требовались специалисты с высшим богословским образованием, обладающие специальными богословскими знаниями. Дополнительным стимулом было бурное развитие естественных наук: новые теории претендовали на пересмотр библейской картины создания мира и человека, что требовало адекватной оценки с богословской точки зрения. Кроме того, трудоемкость учебного процесса установила его примат над наукой и изначальный замысел об «Академии

²¹ Андреев А.Ю. Российские университеты... С. 524–548.

²² Так, было составлено несколько проектов по преобразованию высшей духовной школы, в частности, ректором Киевской академии епископом Иннокентием (Борисовым): Записки святителей Иннокентия (Борисова) и Филарета (Дроздова) о духовных школах / Публ., вступ. ст. и примеч. Н.Ю. Суховой // Филаретовский альманах. М., 2010. Вып. 6. С. 51–75.

²³ См.: Титлинов Б.В. Указ. соч. Вып. 2. С. 4–64.

²⁴ Пособия пересматривались силами Комитета, специально учрежденного при столичной академии. Официальное название этого Комитета: «для рассмотрения классических и вспомогательных книг по всем частям богословского учения». См.: РГИА. Ф. 802 (Учебный комитет). Оп. 2. Д. 1553. См. также: Титлинов Б.В. Указ. соч. Вып. 2. С. 7; Чистович И.А. История Санкт-Петербургской Духовной Академии. СПб., 1858. С. 424–426.

²⁵ Певницкий В.Ф. Речь о судьбах богословской науки // Труды Киевской духовной академии. 1869. № 11–12. С. 188.

наук духовных» не мог реализоваться во всей полноте. Необходимо было заново продумать идею совмещения в едином учреждении духовно-учебного и научно-богословского центров и найти какое-то более удачное решение. Учрежденная же в 1808–1814 г. система научно-богословской аттестации не выполняла своей главной задачи – стимулирования исследовательской деятельности, – ибо младшие ученые степени (кандидата и магистра) были выпускными, квалификационными, а старшая (доктора) присуждалась лишь в особых случаях, причем исключительно лицам священного сана.

Начало нового царствования Александра II и общий реформационный настрой стимулировали начало разработки в 1857 г. новых Уставов и российских университетов, и духовных академий. Но если университетский Устав был утвержден после шестилетней разработки в 1863 г.²⁶, то новый Устав духовных академий задержался еще на шесть лет. Нельзя не отметить роль, которую сыграл в этом преобразовании обер-прокурор Святейшего Синода граф Д.А. Толстой: именно ему удалось привлечь к проведению реформы государственные средства, соединить общий реформационный настрой эпохи, идеи преподавателей-практиков, заручиться поддержкой инициативной части епископата²⁷. Дополнительным удобством для проведения духовно-учебной реформы стало то, что Д.А. Толстой с 1866 г. соединял в своем лице обер-прокурора и министра народного просвещения.

Наконец, 30 мая 1869 г. был утвержден новый Устав православных духовных академий, радикально изменивший все стороны их жизни²⁸. Ключевыми понятиями этого Устава были «специализация» и «научное исследование», ими определялись все изменения. Особый акцент делался на научной задаче академий: академии были призваны стимулировать специальные исследования членов корпораций и выпускников в области богословия и готовить к научной деятельности студентов. Одним из средств реше-

²⁶ См.: Высочайше утвержденный 18 июня 1863 г. Общий Устав Императорских российских университетов // ПСЗ II. СПб., 1866. Т. XXXVIII. Отд. 1. № 39752. С. 621–638.

²⁷ См.: *Сухова Н.Ю.* Высшая духовная школа... С. 160–229.

²⁸ Подробнее о подготовке, проведении и результатах реформы православных духовных академий 1869 г. см.: *Сухова Н.Ю.* Высшая духовная школа... С. 160–342.

ния этой задачи была специализация, вводимая на всех уровнях учебного процесса: специализация студентов первых трех курсов по трем отделениям, студентов выпускного курса – по более конкретным группам наук, преподавателей – по кафедрам²⁹.

Для общеобязательного изучения было выделено несколько предметов: Священное Писание обоих Заветов, основное богословие и блок философских дисциплин. Все остальные дисциплины распределялись по трем отделениям (богословское, церковно-историческое, церковно-практическое) и изучались только студентами 1–3 курсов соответствующего отделения³⁰. Таким образом, академии стали своеобразными богословскими университетами с тремя квази-факультетами. Кандидатские степени и звание действительного студента присуждались теперь студентам по окончании 3-го курса (для части студентов он становился выпускным) на основании успехов за три года обучения, выпускных испытаний и выпускного – курсового – сочинения³¹. На 4-й курс переводились студенты, показавшие на испытании «отличные успехи» и представившие «рассуждение, признанное удовлетворительным для степени кандидата». Этот курс по принципам Устава 1869 г. выходил за пределы базового богословского образования, на этом этапе студенты должны были готовиться к научной и преподавательской деятельности, слушая особые специально-практические лекции по избранным предметам (в 1874 г. было утверждено 8 групп специализации)³². Магистерскую диссертацию также следовало писать на 4-м курсе, при его окончании можно было получить и соответствующую степень, но при условии успешной сдачи особых магистерских экзаменов, представления магистерской диссертации в виде монографии и ее публичной защиты³³.

Преподаватели должны были заниматься научным и учебным развитием преподаваемой дисциплины и стать в этой области

²⁹ Высочайше утвержденные 30 мая 1869 г. Устав и штаты православных духовных академий (далее: Устав духовных академий 1869 г.) // ПСЗ II. СПб., 1873. Т. XLIV. Отд. 1. № 47154 § 2, 65, 133, 137. С. 545, 548–549, 553.

³⁰ См.: Устав духовных академий 1869 г. § 110–116. С. 552.

³¹ См.: Там же. § 133. С. 553.

³² См.: Положение об испытаниях на ученые степени и звание действительного студента в духовных академиях. Казань, 1874. § 1. Прил. к § 17: Таблица испытаний на степень магистра.

³³ См.: Там же. § 136–141, 144. С. 553–554.

специалистами. Научно-богословская деятельность преподавателей стимулировалась соединением с преподавательскими должностями определенных требований к ученым степеням: для должности доцента и экстраординарного профессора требовалась магистерская степень, для должности ординарного профессора – докторская³⁴. Докторская степень также должна была присуждаться только за специальную диссертацию, причем она должна была публично защищаться на диспуте, с официальными оппонентами и дискуссией³⁵. При этом докторами богословия, в отличие от предыдущей эпохи³⁶, могли теперь становиться и миряне – и последующий период засвидетельствовал готовность к активной научной деятельности этой части академической профессуры³⁷.

Если вспомнить четыре идеи, включенные в модель духовной академии в начале XIX в., можно заметить, что первые две – идеи Академии наук и университета – усилились, слившись при этом воедино: последние же две – идеи духовного воспитания и пастырской школы – ослабились. Ослабление «пастырской идеи» можно заметить еще и в том, что за все время действия Устава 1869 г. во всех четырех академиях пастырское богословие преподавали миряне³⁸. Этот парадоксальный факт объясняется как раз усилением «научности» духовных академий: если пастырское

³⁴ См.: Устав духовных академий 1869 г. § 46–48. С. 547.

³⁵ См.: Там же. § 145–146. С. 554.

³⁶ Хотя в Уставе 1814 г. не указывалось на обязательность священного сана для доктора богословия, оговоренное право доктора быть «учителем христианским» (§ 419) понималось именно так, и на практике докторская степень на протяжении всего действия Устава давалась лишь лицам священного сана. Единственным исключением за все 55 лет (1814–1869) было присуждение степени доктора богословия профессору Афинского университета Георгию Маврокордато, но это была помощь братской Поместной Церкви, предпринимавшей в те годы усилия по возрождению богословской науки и нуждавшейся в свидетельстве научного статуса ее лучших ученых (см.: *Сухова Н.Ю.* Русская богословская наука... С. 80–82, 56–161, 243).

³⁷ За 15 лет действия Устава 1869 г. из 40 докторов богословия 33 (82,5 %) были мирянами (профессорами академий). См.: *Сухова Н.Ю.* Русская богословская наука... С. 83.

³⁸ См.: *Сухова Н.Ю.* Пастырское богословие в российской духовной школе (XVIII – начало XX в.) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. I: Богословие. Философия. 2009. Вып. 1 (25). С. 35–38.

богословие – наука, то преподавать ее имеет право всякий, кто имеет научную состоятельность.

Разработчики реформы 1869 г. пытались решить проблемы, вставшие перед академиями в процессе развития и усиленные новыми задачами, о которых говорилось выше. И, как кажется, все положения Устава 1869 г. обусловлены именно этими конкретными проблемами и задачами, хотя предложенные решения не всегда сочетаются с проектами, составляемыми при подготовке Устава. Однако более внимательное изучение показывает, что новое преобразование высшей духовной школы не было замкнутым процессом, но учитывало образовательные идеи своего времени – прежде всего, идею «университета исследования», – правда, с некоторым отставанием по времени.

Влияние концепции «классического университета» выразилось, прежде всего, в переносе акцента в деятельности духовных академий на исследование, научный поиск, и включении в этот процесс учащихся и учащихся – преподавание в единстве с исследованием (*нем.* Bildung durch Wissenschaft). Отзвуком «свободы преподавания» (*нем.* Lehrfreiheit) стало разрешение всем профессорам и доцентам академий самостоятельно составлять программы преподаваемых курсов, выбирать пособия и распределять учебное время по своему усмотрению, предоставляя в Советы академий лишь итоговые отчеты о прочитанном. Сюда же можно отнести введение института «свободных» преподавателей – приват-доцентов – которые, как говорилось в Уставе, полностью вольны в выборе дисциплины преподавания, могут по своему желанию прекратить курс, лишь поставив начальство в известность³⁹. Отзвуком «свободы обучения» (*нем.* Lernfreiheit) было предоставление студентам двойного выбора специализации: отделения и группы предметов на выпускном курсе. Наконец, были особо оговорены вспомогательные средства, предоставляемые академиям: возможность научных командировок, организация научных конкурсов, премий, музеев, кабинетов – что также являлось характерной чертой «университета исследования»⁴⁰.

Есть и более тонкие созвучия в подготовке и реализации Устава 1869 г. идее «классического университета». Так, в «специально-практических лекциях», которые должны были

³⁹ См.: Устав духовных академий 1869 г. § 48, 50, 55–58. С. 547–548.

⁴⁰ См.: Там же. § 169–171. С. 555.

слушать студенты выпускного курса духовных академий, нельзя не увидеть новую форму обучения, характерную для «классического университета», – семинары. В соответствующих рекомендациях, данных в объяснительной записке к проекту Устава 1869 г., при всей неопределенности формулировок, указана главная задача семинара в области гуманитарного знания: критический анализ источников⁴¹.

Особое значение при разработке Устава 1869 г. получила философия: ставился вопрос о даровании академиям права присуждать не только богословские, но и философские ученые степени, а в проекте Устава одним из академических отделений являлось философское⁴². Хотя ни то, ни другое не было закреплено в окончательном варианте Устава 1869 г., в самой тенденции можно заметить связь с возвышением значения философского факультета в модели «классического университета», превращением его из подготовительного (в средневековом университете) в главный, выражавший пафос «чистой» науки⁴³.

В ослаблении профессионально-пастырской направленности духовных академий также можно уловить отзвук европейской университетской тенденции: понижение значения трех старших факультетов средневекового университета, в том числе, и богословского, как ориентированных на «кусочек хлеба», а не на стяжание знания как такового.

Разумеется, все эти черты немецких университетов влияли и на российские университеты, поэтому могли изучаться академиями как непосредственно по немецким университетским «статутам», так и опосредованно по Уставам российских университетов⁴⁴. И в документах Комитета, разрабатывавшего официальный проект Устава 1869 г., нет упоминания о Гумбольдт-университете и о немецких университетах в целом. Однако некоторые факты подтверждают, что в период разработки реформы 1869 г. немецкие университеты – прежде всего, Берлинский, – были в

⁴¹ РГИА. Ф. 797. Оп. 37 (отд. 1, ст. 2). Д. 1. Л. 423.

⁴² Там же. Л. 54, 421, 425–425 об., 427.

⁴³ См.: Андреев А.Ю. Российские университеты... С. 506–512, 520–522.

⁴⁴ Так, например, очень сходны положения Устава духовных академий 1869 г. и Устава университетов 1863 г. См.: Устав духовных академий 1869 г. § 45, 48, 50, 55–58; Устав университетов 1863 г. § 73–75.

поле внимания активных участников реформы⁴⁵. Кроме того, одним из наиболее активных членов упомянутого Комитета был ректор столичной академии протоиерей Иоанн Янышев, долгое время служивший при русском храме в Висбадене и видевший много полезного в «университете исследования». Именно ему принадлежат многие идеи 1869 г. по усилению исследовательской деятельности преподавателей и студентов⁴⁶.

Определенное влияние немецкое богословие оказало и на структуру образования в академиях: все богословские дисциплины были разделены на экзегетическое, систематическое, историческое и практическое направления. В этом нельзя не заметить влияния идей Фридриха Шлейермахера, надолго определивших структуру образования на богословском факультете не только Гумбольдт-университета, но и других немецких университетов⁴⁷. Но в российских духовных академиях эта структура богословия была принята за принцип специализации: первое направление – Священное Писание – было сделано общеобязательным, а три остальных определили соответствующие отделения.

Следует, правда, отметить, что история с этой структурой была сложнее. Философское отделение, предложенное в проекте Устава 1869 г., заменили на церковно-практическое по совету одного из архиереев, рецензирующих проект, – архиепископа Литовского Макария (Булгакова), не замеченного в симпатиях к немецкому богословию. Да и внутреннюю структуру всех трех отделений преосвященный Макарий строил по собственной логике. Так он предлагал сократить число общеобязательных предметов по сравнению с проектом, ибо специальное богословское образование основывается на фундаменте, заложенном в семинарии, и отнести к ним лишь философские науки (психологию и историю философии), основное богословие, педагогику и один из новых языков. В богословское (церковно-теоретическое) отделение преосвящен-

⁴⁵ См.: Т.С. Богословский факультет Королевского Берлинского университета // Христианское чтение. 1869. Т. II. № 8. С. 342–354. Статья была составлена протоиереем Т.Ф. Серединским, настоятелем посольской церкви в Берлине. В статье кратко изложен Устав теологического факультета: Statuten der theologischen Facultät der Königlich-schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 1838.

⁴⁶ См.: Сухова Н.Ю. Высшая духовная школа... С. 167–169, 209, 231, 276–277, 311–313, 326–327, 330, 337–338.

⁴⁷ См.: Т.С. Богословский факультет... С. 342–343.

ный Макарий предлагал включить: науки, изучающие источники христианского учения (о Священном Писании, с еврейским языком, о Священном Предании и учение отцов Церкви) и науки, изучающие само учение христианское (богословие догматическое, нравственное, богословие обличительное). В церковно-историческое отделение должны были войти: библейская история, общая церковная история, история Русской Церкви, история неправославных церквей и обществ в России, гражданская история (как наука вспомогательная). Наконец, церковно-практическое отделение архиепископ Макарий предлагал определить тремя сторонами пастырской деятельности – служением слову (учительство), Таинствам (богослужение), общине (управление), – а в центр поставить богословское осмысление пастырского служения. Таким образом, это отделение должно было состоять из наук о церковном проповедничестве (гомилетики, истории духовной словесности, общей словесности, как науки вспомогательной), о церковном богослужении (церковной археологии, православной литургики, литургики неправославных церквей и обществ), о церковном управлении (церковного права) и пастырского богословия⁴⁸. Такое выделение направлений пастырского служения, как нетрудно заметить, согласуется с католической традицией пастырской подготовки, начиная со святителя Григория Двоеслова, воспринятой в этом отношении и российской духовной школой XVIII в.⁴⁹

Конечно, модель «университета исследования» не была полностью воспринята российскими духовными академиями. Так, настойчивая специализация, определявшая Устав 1869 г., не во всем согласовалась с университетской концепцией, были ослаблены научные требования к приват-доцентам (в академиях приват-доцентом мог стать выпускник академии, имевший лишь учебную кандидатскую степень). Яркой чертой Устава 1869 г. являлась выборность преподавателей академическим Советом – конечно, с последующим утверждением Синодом, что плохо согласовывалось с

⁴⁸ Два мнения митрополита Макария (Булгакова) по поводу нового Устава духовных академий 1869 г. / Публ. прот. Ф.И. Титова // Труды Киевской духовной академии. 1906. Т. I. № 1. С. 119–122.

⁴⁹ *Свт. Григорий Великий-Двоеслов. Правило пастырское или о пастырском служении* / Пер. с латин. Д. Подгурского. Киев, 1872. С. 1–2; *Парфений [Сопковский], еп.; Георгий [Конисский], архиеп. О должностях пресвитеров приходских*. М., 2004.

государственным назначением преподавателей, характерным для «классического университета»⁵⁰.

Устав 1869 г. действовал всего пятнадцать лет. Он, несомненно, имел определенные успехи: научное воодушевление, охватившее и учащихся, и учащихся высшей духовной школы; диспуты и дискуссии; международные контакты в форме стажировок в европейских университетах и разработки источников в библиотеках и архивах; достаточно быстрые результаты в виде докторских и магистерских диссертаций⁵¹. Свобода преподавания, выражавшаяся в самостоятельных программах, которые формировались по усмотрению преподавателя-специалиста, создали «прорыв» в российской высшей духовной школе. Конечно, полнота читаемых курсов терпела ущерб: преподаватели, увлеченные изучением источников и освоением европейских научных трудов, не считали нужным и даже возможным снисходить к школярству слушателей, и лекционный курс «отделенских» дисциплин чаще всего представлялся источниковедческим и историографическим обзорами. Но перед студентами, желавшими заниматься научными исследованиями, открывалась вполне определенная перспектива⁵². Несмотря на неоднозначность положения в духовных академиях приват-доцентов, и это нововведение имело весьма полезную реализацию: по крайней мере, некоторые разделы богословских наук получили научную разработку, а лекции по этим разделам были предтечей спецкурсов, формирующих образовательную специализацию⁵³.

Но, как оказалось, высшая духовная школа была не совсем готова к столь радикальному преобразованию, а вся церковная система – к использованию подготовленных кадров. Выпускникам академий далеко не всегда приходилось преподавать те дисциплины, которые они специально изучали на выпускном курсе, а иногда они попадали на такие кафедры, к которым не имели отношения

⁵⁰ См.: *Андреев А.Ю.* Российские университеты... С. 240, 508.

⁵¹ См.: *Сухова Н.Ю.* Высшая духовная школа... С. 313–334, 340–341.

⁵² См.: *Соколов В.А.* Годы студенчества (1870–1874) // Богословский вестник. 1916. Т. I. № 2. С. 260–272; *Муретов М.Д.* Из воспоминаний студента Императорской Московской духовной академии XXXII курса (1873–1877) // Там же. 1914. Т. III. № 10/11. С. 672–674; 1915. Т. III. № 10/11/12. С. 714–721.

⁵³ См.: *Сухова Н.Ю.* Система научно-богословской аттестации... С. 209–227.

даже на первых трех курсах в академии⁵⁴. В таком случае специализация становилась не просто бессмысленной, но прямо вредной.

Сказалась и недостаточная предусмотрительность самих реформаторов: новые идеи должны были сопровождаться подробными практическими рекомендациями, а не общими указаниями, иначе трудно было ожидать успешной реализации. Так немало претензий своим несоответствием традиции российской духовной школы вызывали специально-практические лекции, являвшиеся «клизюминкой» Устава 1869 г.⁵⁵ Несомненно, одной из причин было и снижение внимания к специфике духовной школы, литургической и духовной жизни преподавателей и студентов: исследовательский пафос нередко доминировал и именно он определял академический ритм⁵⁶.

В 1884 г. была проведена новая реформа духовных академий, отменившая главные идеи 1869 г.: специализацию по отделениям, особую постановку выпускного курса, приват-доцентуру⁵⁷. Преподавателям академий было вменено в обязанность читать лекции по заранее составленным программам, охватывая полноценно все части дисциплин. Акцент был поставлен на церковности духовных академий, усилении литургической жизни и пастырского воспитания учащихся. Таким образом, казалось бы, идеи «университета исследования» были отторгнуты российской духовно-учебной традицией.

Однако это было не совсем так. Так, в академиях уже навсегда сохранилось неразрывное соединение исследования и обучения, хотя учебный процесс и старались «обезопасить» от непроверенных исследовательских выводов. Исследовательская направленность учебного процесса сохранялась и в требованиях к магистерским диссертациям (обязательная публикация и защита), и в постоянном повышении научных требований к выпускным кандидатским работам, и в «степенных» требованиях к преподавате-

⁵⁴ См.: Там же. С. 315–323.

⁵⁵ *Сухова Н.Ю.* Высшая духовная школа... С. 252–258, 285–288, 308–313.

⁵⁶ См.: *Соколов В.А.* Годы студенчества (1870–1874) // Богословский вестник. 1916. Т. I. № 3/4. С. 388; № 5. С. 9–15; *Муретов М.Д.* Из воспоминаний студента Императорской Московской духовной академии XXXII курса (1873–1877) // Там же. 1916. Т. III. № 10/11/12. С. 610.

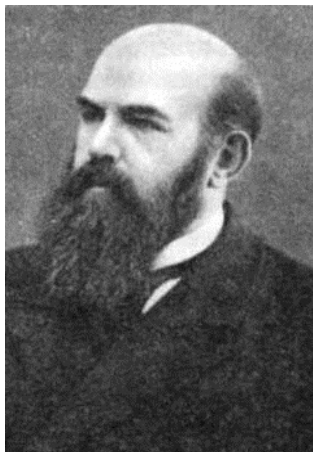
⁵⁷ РГИА. Ф. 1604. Оп. 1. Д. 159. Л. 4–5 об. См. также: Объяснительная записка к проекту изменений в Уставе православных духовных академий. СПб., 1884. С. 23–24, 33–37; *Сухова Н.Ю.* Высшая духовная школа... С. 343–471.

лям⁵⁸. На практике отчасти сохранялась и «свобода преподавания»: несмотря на неоднократные призывы Синода, преподаватели-исследователи старались излагать своим слушателям то, что казалось наиболее важным для научной подготовки. Не могла удержаться надолго «свобода обучения», даже в мере, предложенной Уставом 1869 г., но эта черта вообще была не свойственна русской образовательной традиции. Однако авторы духовно-академических проектов конца XIX – начала XX в. настойчиво предлагали не только вернуться к специализации, предоставляющей выбор для студента, но и усилить право этого выбора. Так, например, в проекте Московской духовной академии, представленном в 1905–1906 гг., предлагались гибкость образования и активное участие студента в собственной «образовательной траектории», приближенные к немецкому варианту. В учебный план 1-го курса включалось пять главных наук (Священное Писание Ветхого и Нового Заветов, догматическое богословие, древняя церковная история и история философии), которые должны были дать студенту представление о научном богословии в целом и сориентировать в выборе специализации. Еще три года предлагалось посвятить специальному изучению одной из пяти групп предметов: Священному Писанию, систематическому богословию, историческому богословию, практическому богословию или философии. При этом обязательным в каждом направлении был лишь один специальный курс, остальную часть учебного плана студент мог формировать самостоятельно, выбирая предметы, вспомогательные к его научной работе или просто его интересующие. Авторы проекта предлагали, согласно западной системе, упразднить переводы с курса на курс (после обязательного 1-го курса), возложив на студента только обязанность пробыть в академии не менее четырех лет, сдавая ежегодно не менее четырех экзаменов и известное число письменных работ и зачетов. Главным идеологом этого проекта являлся профессор И.В. Попов, побывавший незадолго до этого (в 1902/03 уч. г.) на стажировке в Германии, в Берлинском и Мюнхенском университетах⁵⁹.

⁵⁸ См.: Высочайше утвержденные 20 апреля 1884 г. Устав и штаты православных духовных академий // ПСЗ III. СПб., 1887. Т. IV. № 2160. § 44–61, 135–143. С. 234–235, 241.

⁵⁹ См.: Журналы и протоколы заседаний Высочайше учрежденного Предсоборного Присутствия: В 4 т. СПб., 1907. Т. IV. С. 53–54.

Таким образом, эксперимент, проведенный 1869–1884 гг., максимально сблизил российские духовные академии с европейскими университетскими идеями, выявив как полезное для высшей духовной школы, так и неприемлемое. С одной стороны, этот опыт – и положительный, и отрицательный – является наследием российской духовной школы, и на это наследие необходимо опираться при современных преобразованиях. С другой стороны, эта страница истории российского образования является и неотъемлемой частью истории европейского образования. Поэтому без подробного изучения всех нюансов и особенностей реализации уже, казалось бы, хорошо изученной «идеи классического университета» в российской духовной школе история европейского образования не может считаться полной.



Леонид Егорович Оболенский (1845–1906) – русский писатель, поэт, философ, публицист, критик, издатель



Константин Николаевич Вентцель (имя по метрической книге Константин Ромео Александр) (1857–1947) – русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания



Павел Петрович Блонский (1884–1941) – русский и советский философ, педагог и психолог



Петр Федорович Каптерев (1849–1922) – русский педагог, историк педагогики, психолог



Мария Михайловна Манасина (девичья фамилия Коркунова, по первому мужу Понятовская (1841–1903) – русская женщина-врач, один из первопроходцев сомнологии и биохимии



Иван Алексеевич Сикорский (1842–1919) – русский психиатр, публицист, профессор Киевского университета Святого Владимира, почётный член Киевской духовной академии. Основатель журнала «Вопросы нервно-психической медицины и психологии», Врачебно-педагогического института для умственно-отсталых детей и Института детской психопатологии



Митрополит Евгений (в миру Евфимий Алексеевич Болховитинов; 1767–1837) – епископ Русской православной церкви, митрополит Киевский и Галицкий, церковный историк, археограф и библиограф



Берлинский университет в середине XIX в.



Вильгельм фон Гум-
больдт (Wilhelm von
Humboldt, 1767–1835)



Александр фон Гум-
больдт (Alexander von
Humboldt, 1769–1859)



Братский Монастырь.

(Къ стр. 72).



Киево-Могиланская Академия



Московская Славяно-греко-латинская академия



Император
Александр II



Обер-прокурор граф
Н.А. Протасов (1836–
1855)



Обер-прокурор граф
Д. А. Толстой (1865–
1880)



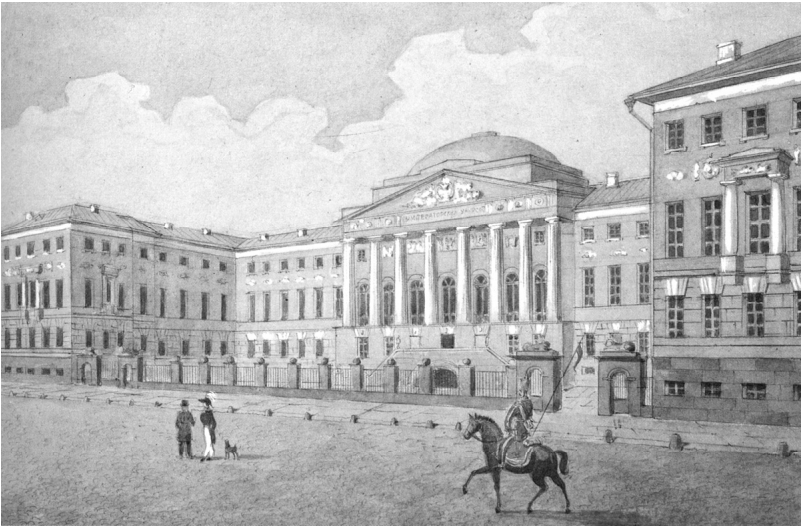
Протоиерей Иоанн Леон-
тьевич Янышев



Фридрих Даниэль
Эрнст Шлейермахер
(Friedrich Daniel
Ernst Schleiermacher,
1768–1834)



Архиепископ Литов-
ский и Виленский
Макарий (Булгаков),
будущий митрополит
Московский и
Коломенский



Московский университет начала XIX в.



Санкт-Петербургская духовная академия



Синод и Сенат

В начале XIX в. учебный процесс в Смоленской духовной семинарии, как и ранее, осуществлялся по методике Московской славяно-греко-латинской академии. В это время Смоленской епархией управлял епископ Серафим (Глаголевский) (1805–1812), который в 1798–1799 гг. являлся ректором Московской духовной академии.

Помимо традиционных для духовной школы дисциплин в этот период в богословском классе были введены такие предметы, как церковная история по учебному руководству Мосгейма (1806 г.), учение о должностях приходского священника, то есть нечто вроде пастырского богословия, изучение Кормчей книги¹.

В воскресные дни учащиеся занимались толкованием по правилам герменевтики апостольских посланий. По-прежнему три раза в год в семинарии устраивались диспуты, для проведения которых составлялись специальные программы².

В философском классе добавилось изучение истории Бруккера. *«В этом классе, – как отмечал местный историк Н.В. Трофимовский, – также упражнялись в сочинении диссертаций о материях философских на латинском и русском языках и в диспутах. Самые лекции преподавались “на российском и латинском языках, с демонстрациями логическими”*³.

¹ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии и подводных ей училищ со времени основания семинарии до ее преобразования по уставу 1867 года. (1728–1868 г.). Смоленск, 1892. С. 144; *Трофимовский Н.В.* Историко-статистическое описание Смоленской епархии. СПб., 1864. С. 194.

² *Трофимовский Н.В.* Указ. соч. С. 194; *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 144–145; *Он же.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви, общественной благотворительности и народного образования // Смоленские епархиальные ведомости. Смоленск, 1901. С. 100–102.

³ *Трофимовский Н.В.* Указ. соч. С. 194.

В классе риторики преподавались всеобщая и русская гражданские истории, изъяснение воскресных и праздничных евангельских чтений, катехизис⁴.

Согласно указу Святейшего Синода от 24 августа 1808 г., во всех духовных академиях и семинариях, в том числе и Смоленской, было упразднено ранее введенное преподавание медицины⁵.

По данным на 1806 г. в Смоленской семинарии обучалось 716 человек⁶.

Бытовые условия студентов Смоленской духовной семинарии по сравнению с предыдущим периодом XVIII в. мало чем изменились. С 1807 г., по распоряжению епископа Серафима для семинаристов вместо лаптей стали покупать башмаки и чулки. Воспитанникам низших классов шили суконные кафтаны, а учащимся старших классов – сюртуки длинного покроя – 5½ аршинов. Постельное белье выдавалось только 30 ученикам⁷.

По окончании Смоленской семинарии некоторые ученики продолжали свое дальнейшее обучение в высших учебных заведениях – Санкт-Петербургской медико-хирургической академии и Московской славяно-греко-латинской академии⁸.

После перевода епископа Серафима в Минск в 1812 г. Смоленскую епархию возглавил епископ Ириней (Фальковский) (1812-1813), получивший образование в Киевской духовной академии и Венгерском королевском университете (Будапешт)⁹.

Управление Смоленской епархией епископом Иринеем пришлось на тяжелейший для России период Отечественной войны с французами. Смоленская духовная семинария подверглась разорению, воспитанников распустили по домам. В семинарских зданиях были повреждены крыши, разломаны полы, двери, оконные рамы, разрушены печи и мн. др. В некоторых корпусах вплоть до начала августа 1813 г. размещались пленные французы. Разграблению

⁴ Там же.

⁵ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 146.

⁶ *Сперанский И.П.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 100–102.

⁷ *Трофимовский Н.В.* Указ. соч. С. 202.

⁸ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 148.

⁹ *Сперанский И.П.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 102–114.

подверглась библиотека, были утрачены многие документы семинарии. В связи со всем этим в 1812/1813 уч. г. Смоленская семинария не осуществляла своей учебно-воспитательной деятельности¹⁰.

В 1813 г. на Смоленскую кафедру был назначен епископ Иоасаф (Сретенский) (1813–1821), бывший викарий Санкт-Петербургского митрополита в Новгороде¹¹.

С прибытием в Смоленскую епархию епископ Иоасаф сразу же приступил к возобновлению учебного процесса в семинарии. Не дожидаясь окончательного восстановления учебных корпусов, он объявил о возобновлении занятий в самом начале сентября 1813 г. Однако родители не спешили отправлять своих детей на учебу в разоренный город. Книг в семинарии не было, в аудиториях отсутствовала необходимая мебель, поэтому воспитанники, явившиеся раньше остальных, посещая уроки, вынуждены были сидеть на полу. Епископ Иоасаф старался как можно быстрее решить все эти проблемы, нередко он лично приходил в семинарию и своим добрым пастырским словом поддерживал учащихся и учащих. В следующем 1814 г. его усилия увенчались успехом, и семинария уже осуществляла свою деятельность на должном уровне¹². Количество учеников в эти годы составляло от 500 до 560 человек¹³.

Обучение в Смоленской семинарии, как и прежде, строилось по системе классов. На тот момент в ней действовали богословский, философский и риторический классы, высший класс красноречия, класс пиитики, высший, средний и низший классы грамматики, класс латинской информатории, три российских класса. Преподавались также еврейский, греческий, французский и немецкий языки.¹⁴

В богословском классе преподавание велось по системам епископа Феофана Прокоповича, епископа Ириней (Фальковского) и

¹⁰ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 159; *Шперк Ф.Ф.* Краткий исторический очерк народного образования в Смоленской губернии. Смоленск, 1899. С. 44.

¹¹ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 162–163; *Он же.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 153–156.

¹² *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 164; *Он же.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 153–156.

¹³ *Шперк Ф.Ф.* Указ. соч. С. 44.

¹⁴ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 170–178; *Он же.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 153–156.

митрополита Платона (Левшина). Студенты богословия писали диссертации на латинском и русском языках, а также произносили собственные проповеди в Авраамиевском монастыре¹⁵.

Среди выпускников Смоленской семинарии данного периода был Михаил Глухарев – в будущем архимандрит Макарий, выдающийся ученый-богослов, знаменитый миссионер Алтая, снискавший искреннюю любовь и уважение сотен просвещенных им инородцев. Архимандрит Макарий стал первым переводчиком Священного Писания Ветхого Завета с еврейского языка на русский язык. Изучив алтайское наречие, он перевел на него краткую священную историю Ветхого и Нового Заветов, основные молитвы, поучения перед таинством крещения и мн.др. За свои просветительские труды Макарий (Глухарев) был прославлен Русской Православной Церковью в лике святых¹⁶.

С епископом Иоасафом (Сретенским) связано не только восстановление Смоленской семинарии после Отечественной войны 1812 г., но и ее преобразование в соответствии с реформами духовного образования 1814 г. Недостатки системы духовных школ проявились уже во второй половине XVIII в. Прежде всего, они выразились в отсутствии высшего надзора и руководства над духовными учебными заведениями и их единого общего устава, некоторой смешанности и неопределенности курсов, неимении достаточного количества достойных преподавателей, исключительном господстве латыни, преобладании формализма и схоластики в обучении, отрыве образовательного процесса от современных реалий и потребностей, невысокой материальной обеспеченности. Для разрешения всех этих трудностей в начале XIX в. при Святейшем Синоде была образована Комиссия духовных училищ. Члены Комиссии к 1809 г. разработали проекты уставов академий, семинарий, уездных и приходских училищ, согласно которым вводилось строгое деление всех духовных учебных заведений на эти четыре разряда и подчинение низших из них высшим. Данные уставы были утверждены императором Александром I в 1814 г.¹⁷.

¹⁵ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 170–171.

¹⁶ Там же. С. 166–170.

¹⁷ Там же. С. 185–187; *Сперанский И.П.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 153–156.

В ходе реформы семинарии были распределены между четырьмя духовно-учебными округами, во главе каждого из которых стояла духовная академия. Переустройство Смоленской семинарии по уставу 1814 г. произошло в 1817 г. Тогда же Смоленская семинария вошла в учебный округ Киевской духовной академии. В 1819 г., в виду малочисленности епархиальных духовных школ, отнесенных к учебному округу Санкт-Петербургской академии, Смоленская семинария с подведомственными ей училищами была переведена из Киевского в Санкт-Петербургский округ¹⁸.

Согласно новому уставу семинарией руководил ректор, стоявший во главе семинарского правления. Кроме него в состав правления входили еще инспектор и эконом семинарии¹⁹. Помимо внутреннего устройства семинарии правление занималось также подбором профессоров. Кандидат на должность профессора избирался правлением и затем утверждался епархиальным епископом. Однако такой порядок не соблюдался. Преподавательские места занимали выпускники академии сразу же после ее окончания по назначению академического правления. Преподаватели, имевшие степень магистра получали звание профессора, а не имевшие таковой назывались учителями²⁰.

Устав 1814 г. усилил власть епархиального епископа, предоставив ему право контроля над соблюдением устава, преподаванием, деятельностью семинарского правления и выбором кандидатуры ректора.

В ходе преобразования Смоленской духовной семинарии от нее были отделены низшие классы, и весь штат учителей ограничился шестью лицами. Ректор по-прежнему преподавал богословие, инспектор – философию, один из наставников вел словесность и поэзию, другой – церковную историю и греческий язык, третий – всеобщую гражданскую историю и еврейский язык, четвертый – физико-математические науки и французский язык. Однако такое небольшое количество преподавателей оставалось недолго. К 1839 г., в связи с разветвлением основных предметов, открытием

¹⁸ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 187; *Шперк Ф.Ф.* Указ. соч. С. 44; *Трофимовский Н.В.* Указ. соч. С. 204.

¹⁹ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 188.

²⁰ Там же. С. 199.

новых кафедр и разделением классов на параллели, число учителей увеличилось в два раза²¹.

В соответствии с уставом 1814 г. во всех семинариях, в том числе и Смоленской, обучение продолжалось в течение шести лет на трех отделениях – высшем, среднем и низшем, по два года на каждом. В низшем отделении, иначе называвшемся классом словесности или риторики, изучались словесные науки и всеобщая история. В среднем отделении, или философском классе, преподавались философские науки, а также математика и физика. В высшем отделении, по-другому именовавшемся богословским классом, изучались богословские дисциплины и церковная история²².

Кроме этого во всех отделениях преподавались также греческий, немецкий и французский языки, а в среднем и высшем отделениях еще и еврейский. По усмотрению правления преподаватели языков могли брать себе в помощь одного из лучших учеников высшего отделения, который обучал начальным основам того или иного языка отдельно от учителя, но под надзором последнего. Такой помощник из числа студентов назывался лектором²³.

В отношении методики преподавания новый устав требовал как можно больше уделять внимания развитию самостоятельной работы учащихся, их интеллектуальному развитию. В связи с этим излишние объяснения преподавателей и диктовка на занятиях полностью исключались. Напротив, обстоятельные устные ответы учеников, их собственные мысли, выражавшиеся через сочинения, и объективная критика всего этого со стороны профессоров считались наилучшим методом обучения. Для единообразия в образовательной сфере Комиссией духовных училищ были разработаны программы по всем дисциплинам семинарского курса²⁴.

²¹ Там же. С. 198–199.

²² Там же. С. 195–196; *Сперанский И.П.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 153–156; *Шперк Ф.Ф.* Указ. соч. С. 44.

²³ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 196; *Шперк Ф.Ф.* Указ. соч. С. 44.

²⁴ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 196–197; *Он же.* Деятели Смоленского края на пользу Церкви... С. 153–156.

Комиссия духовных училищ в 1814 г. составила и расписание занятий, в котором наибольшее количество уроков (5-6) отдавалось главным предметам и наименьшее (2-4) – второстепенным и языкам, при этом каждый урок должен был длиться два часа²⁵.

В ходе реформы по уставу 1814 г. Смоленская духовная семинария упрочила свое положение, увеличилось число ее воспитанников, что вело к делению классов на параллели. Достаточно большое количество учащихся оставалось на повторный курс обучения или отчислялось, что объяснялось сложностью новой программы²⁶.

После преобразования на содержание семинарии из казны стало выделяться 14375 рублей в год. 22 мая 1820 г. было утверждено новое штатное расписание для всех духовных учебных заведений, согласно которому Смоленскую семинарию отнесли к II разряду с ежегодным ассигнованием 26650 рублей²⁷.

²⁵ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 197.

²⁶ *Шперк Ф.Ф.* Указ. соч. С. 44–45.

²⁷ *Сперанский И.* Очерк истории Смоленской духовной семинарии... С. 219, 224.

Создание системы духовного образования в Смоленской губернии берет начало в 30-е годы XVIII в., когда обнаружилась необходимость в кадрах церковно- и священнослужителей не только в Смоленской губернии, но и в соседних присоединенных белорусских землях. В Смоленске была создана духовная семинария. В 30-е годы XVIII в. в уездных городах Белом, Вязьме, Дорогобуже и Рославле были открыты духовные школы, которые со временем превратились в духовные училища.

В XVIII–XIX вв. на территории Смоленской губернии появились представители старообрядчества и сектантства, что вызывало беспокойство и у Православной церкви и у государственной власти. Православная церковь на территории губернии стремилась выправить сложившуюся ситуацию с появлением и разрастанием сектантов, старообрядцев, по возможности вернуть их в православие. Проверяющие отмечали, что для крестьян «не заведено достаточного количества сельских училищ и грамотность (особенно между помещичьими крестьянами) встречается редко»¹. Для этого, уже во второй половине – конце XIX века по всей губернии стали устраиваться церковные школы для детей православных и старообрядцев, прежде всего, в тех уездах и волостях губернии, которые были наиболее «поражены» старообрядческими и сектантскими идеями.

В 1895–1896 гг. в таких школах губернии обучались 107 детей старообрядцев². В решении данного вопроса церковь стремилась действовать активно – создавались церковные школы не только в тех уездах, которые были «поражены» старообрядческими идеями, но и там, где такие идеи еще не получили распространение.

¹ Государственный архив Смоленской области (далее – ГАСО). Ф. 391. Оп. 1. Д. 4. Л. 14.

² П.С. О расколе в Смоленской епархии и деятельности духовенства в борьбе с ними за 1896 г. // Смоленские епархиальные ведомости. 1898. № 6. С. 327.

К 31 декабря 1899 г. в губернии действовало 876 церковных школ различных типов³.

Система образования в Смоленской губернии была подробно изучена смоленским исследователем Г.Н. Зуевым в книге «Смоленская епархия и её роль в просвещении жителей губернии на рубеже XIX–XX веков». Он перечисляет различные типы школ, действовавших в губернии, прежде всего духовного ведомства. Автор отмечает, что на протяжении определенного времени количество школ духовного ведомства на территории Смоленской губернии росло, однако, в период 60–90-х годов XIX в. их количество стало стремительно падать. Так, в 1862 г. действовало 800 духовных школ, а в 1880 г. таких школ было всего 63⁴. Зуев не анализирует причин такого резкого и быстрого падения количества школ духовного ведомства. Мы в свою очередь предположим, что вероятной причиной такого резкого падения количества школ, с одной стороны, стало изменение духовного состояния российского общества во второй половине XIX в., которое в свою очередь явилось результатом социально-экономического развития России. С другой стороны, не следует забывать, что именно на 70–80-е годы XIX в. приходилось развитие идей сначала революционного, а затем и либерального народничества, что так же не могло не сказаться на духовном развитии российского общества. Однако, уже в конце XIX в., при епископе Никаноре, количество школ духовного ведомства в губернии вновь стало расти. Появляются школы грамоты (домашние, деревенские, нормального типа), одноклассные и двухклассные церковно-приходские школы⁵.

К 1900 г. в губернии была создана широкая сеть учебных заведений различного типа, среди которых почти треть представлена школами духовного типа⁶. В начале XX в. на территории губернии действовали четырнадцать мужских, тридцать восемь женских, а

³ Зуев Г.Н. Смоленская епархия и её роль в просвещении жителей губернии на рубеже XIX–XX веков. Смоленск, 1993. С. 62–63.

⁴ Там же. С. 9.

⁵ Там же. С. 9–11.

⁶ Г.Н. Зуев называет следующие типы школ, имеющих отношение к духовному ведомству: духовная семинария, образцовая школа при семинарии, духовное училище, епархиальное женское училище, образцовая школа при епархиальном женском училище, церковная учительская школа, второклассная ЦПШ, двухклассная ЦПШ, одноклассная ЦПШ, школа грамоты. См.: Зуев Г.Н. Указ. соч. С. 56–57.

также пятьсот двадцать семь смешанных школ, о чем свидетельствуют материалы архивных дел⁷.

В соответствии с архивными данными в 1909 г. на территории Смоленской губернии действовали двадцать пять церковных школ в одиннадцати из двенадцати уездов. Исключение составлял Духовщинский уезд. Все школы духовного ведомства подчинялись епископу Смоленскому и Дорогобужскому. В епархии создается Епархиальный Училищный Совет, которому был определен круг решения следующих вопросов: развитие и совершенствование учебных заведений, контроль за правильностью осуществления процесса обучения, изучение школьных нужд и потребностей⁸.

Позиция церкви в деле создания и развития церковно-приходских школ была такова, что «народная школа должна быть дверью, вводящей христианина в Церковь»⁹. В Государственном архиве Смоленской области (ГАСО) сохранился эскиз такого школьного здания. 31 июля 1895 г. учителем Рославльской гимназии Иваном Бурдаковым был разработан проект на постройку двухэтажной, двухклассной церковно-приходской школы при церкви Успения Божьей Матери¹⁰. (См. Приложение № 1).

В школах проводились частные и публичные собеседования, беседы. Среди православных и старообрядцев распространялись книги, брошюры и листовки нравственно-религиозного и полемического содержания. Иногда миссионеры вступали в полемику со старообрядцами по вопросу о назначении «туманных картин»¹¹. Кроме того, открывались библиотеки для старообрядцев¹².

⁷ ГАСО. Ф. 47. Оп. 1. Д. 546. Сведения о работе и количестве церковных школ по уездам. Отношение постоянной школьной комиссии при Смоленском епархиальном училищном совете об увольнении и перемещении учителей по церковно-приходским школам. Л. 5.

⁸ Зуев Г.Н. Указ. соч. С. 18.

⁹ ГАСО. Ф. 47. Оп. 1. Д. 321. Л. 7.

¹⁰ Там же. Д. 322. Л. 17.

¹¹ Из бесед с раскольниками, веденных миссионером по Сычевскому расколу, протоиереем Яковом Брянцевым в 1893 году // Смоленские епархиальные ведомости. 1895. № 16. С. 717.

¹² Никольский А. Состояние раскола и миссионерская деятельность в 1897 г. // Смоленские епархиальные ведомости. 1899. № 1. С. 52; Он же. Состояние раскола и миссионерская деятельность в 1897 г. // Смоленские епархиальные ведомости. 1899. № 5. С. 279.

Вопросы нравственного воспитания и совершенствования человека всегда находились в центре внимания православной церкви. Тем самым церковь старалась внести вклад в дело воспитания населения, очистить души людей от ложных ценностей и губительных пороков. При этом заметим, что церковь использовала различные возможности в деле нравственного воспитания: организацию библиотек, читален, чтение книг, произнесение проповедей в церквях.

В конце 1893 – начале 1894 г. губернская полиция начала проводить дознания по поводу того, что в городах и уездах Смоленской губернии якобы стали появляться библиотеки и читальни, устроенные неблагонадежными лицами, о чем было сообщено епископу Смоленскому и Дорогобужскому. На имя епископа Смоленского и Дорогобужского были направлены рапорты от городских и уездных благочинных о состоянии проблемы. Оказалось, что в губернии отсутствовали как библиотеки и читальни, устроенные неблагонадежными лицами, так и библиотеки и читальни, устроенные самой церковью¹³.

Тем не менее, с разрешения епископа Смоленского и Дорогобужского в уездах губернии проводились нравственно-религиозные чтения, с использованием волшебных фонарей и «туманных» картин. Так, благочинный г. Гжатска, священник о. И. Санковский замечал, что «в приходах подведомственных мне церковью публичных библиотек и народных читален не имеется, а равно и нигде не ведется публичных чтений для народа, исключая религиозно-нравственных чтений, предлагаемых священниками своим прихожанам»¹⁴. Во время чтений использовались «волшебные» фонари и «туманные» картины. Чтения проводили священники или учителя земских или церковно-приходских школ.

Подобные чтения были полезными для нравственного состояния населения, так как отвлекали людей от укоренившихся в сознании социальных пороков, что отмечал, например, благочинный 2-го Луговского округа Рославльского уезда о. И. Неклепаев¹⁵.

Во время чтений обычно использовалась литература религиозного, нравственно-религиозного содержания, светские брошюры и

¹³ ГАСО. Ф. 47. Оп. 1. Д. 299. Л. 1–2; Д. 305. Л. 10,12.

¹⁴ Там же. Д. 299. Л. 1.

¹⁵ Там же. Д. 305. Л. 10.

книги географического и исторического содержания, книги, посвященные исследованию народного быта¹⁶.

Особое значение в деле нравственного воспитания населения имела церковная проповедь. 7 января 1894 г. была разослана резолюция епископа Смоленского и Дорогобужского о способе церковного проповедничества. Игумен Порфирий Спасо-Преображенского монастыря в Рославле 25 января 1894 г. в рапорте на имя епископа Смоленского и Дорогобужского доносил, что проповедь включала поучения «из процензурованных источников и разных – духовного содержания – печатных книг, имеющихся в монастырской библиотеке»¹⁷.

Но наиболее деятельной в решении данного вопроса, по мнению автора, была политика пропаганды православными священниками нравственного образа жизни, точного исполнения богослужения, усиленная церковная проповедь, строгое исполнение церковных уставов, проведение богослужений по домам православных прихожан и старообрядцев. Подобная работа с населением губернии зачастую приводила к переходу верующих других конфессий, и прежде всего, старообрядцев, в православие.

Таким образом, мы отмечаем, что в XIX в. на территории Смоленской губернии сложилась система духовного образования, включавшая духовную семинарию, уездные духовные училища, одноклассные и двухклассные церковно-приходские школы, школы грамоты.

¹⁶ Там же. Д. 295. Л. 10; Д. 305. Л. 4.

¹⁷ Там же. Д. 179. Л. 25.

В XIX в. в роли воспитателей гувернанток в России часто выступали молодые жительницы Савойского Пьемонта. Свое первоначальное образование сами они получали в Торре-Пелличе, в *Pensionnat* [Пансионат], иначе *École Supérieure de Jeunes Filles* [Высшая школа для барышень], женском заведении, входящем в вальденскую учебную систему. Характер этой школы, ее побудительные мотивы, собственно преподавание формировало у ее учениц тот аппарат знаний и морально-религиозных представлений, который пользовался уважением и «спросом» у европейской протестантской буржуазии. Выросшие в краю, где веками упорно существовала Вальденская Церковь, девушки были готовы отправиться на работу в самые дальние места. Их особенная культурная и религиозная идентичность определяла судьбу таких работниц и их европейские маршруты.

Вступление

Вальденская Церковь, как известно, возникла в лоне средневековых движений за евангельскую чистоту. Первоначально заявившая о себе в конце XII в., она в числе прочих так называемых еретических учений, подверглась жестоким репрессиям со стороны как гражданских, так и религиозных властей разных стран. Распространившись по всей Европе, движение пустило свои корни в таких зонах, как северо-западные Альпы, Прованс, южная Германия и ряд итальянских земель. Позднее, в результате преследований, движению удалось выстоять только в Савойских Альпах, в ряде долин (Val Pellice, Val Germanasca, Val Chisone), получивших историческое название Вальденских Долин (Valli valdesi)¹.

¹ Tron D. La definizione territoriale delle Valli valdesi dall'adesione alla Riforma alla Rivoluzione Francese // Bollettino della Società di Studi Valdesi. N. 189. 2001. P. 5–42.

С началом Реформации в вальденских кругах возник интерес к новому протестантскому движению, и с 1532 г. вальденсы к нему примкнули (наиболее близкими им по духу оказались кальвинисты). Учрежденная по образцу реформатских Церквей, Вальденская Церковь в 1561 г. подписала договор с герцогом Савойским, согласно которому могла свободно осуществлять свою деятельность в его государстве. Однако договор во многом остался лишь на бумаге, и не раз вальденсы, под давлением Римско-Католической Церкви, подвергались гонениям, в том числе с применением военной силы. Такие печальные события произошли, в частности, в 1655 г. («Пьемонтская Пасха») и в 1668 г., когда герцог Виктор Амадей II присоединился к репрессивной политике короля Людовика XIV. Нашедшие прибежище в швейцарских кантонах, вальденсы, тем не менее, смогли-таки вернуться на родину в 1689 г. – произошла так называемая Славная репатриация (*Glorioso rimpatrio*). Их поддержали протестантские государства (у таковых имелись и политические интересы), в результате чего жизнь вальденсов продолжала развиваться в этом регионе – на границе французских и итальянских земель. В целом европейские протестантские Церкви помогали вальденсам, как путем политического воздействия, так и финансовым образом: через пастырские бюджеты, в поддержку самых бедных², а также ради общей помощи вальденсам, их школам или в целом их детям.

В начале XIX в., т.е. интересующего нас периода, произошли большие изменения в жизни Долин: во время Наполеоновских войн, при оккупации их французами, вальденсы временно получили все гражданские и религиозные права, в которых вновь были ущемлены после Реставрации и Венского конгресса 1815 г. Тем не менее, и в новый период им удавалось вести разнообразную деятельность, в том числе в сфере устройства больниц и учебных заведений. Большую поддержку тут оказывал англо-

² Средства посылали в *Bourses des pauvres*, приходские учреждения, которые распределяли их нуждающимся. Эти *Bourses*, документы о которых сохранились лишь с XVIII в., – типичный образец диаконии. См. *Peyrot G. Le «Opere Pie» delle chiese valdesi // Città & Regione. 1978. 11/12 nov. P. 134–143.* Реестры сохранились в Архиве администрации Вальденской Церкви в Торре-Пелличе (*Archivio della Tavola Valdese di Torre Pellice*, далее: ATV).

саксонский мир – в первую очередь следует назвать английского каноника Уильяма Стивена Джилли³, основателя лондонского Вальденского комитета, а также генерала-англиканина Чарльза Беквита, деятельно потрудившегося у вальденсов на ниве просвещения⁴.

С 1848 г., после указа короля Карла Альберта Савойского об «эмансипации» (*Editto di Emancipazione*), вальденсы получили возможность распространить свою деятельность и за пределы своей исторической территории – они обосновались в Турине, а потом, после трактата Кавура 1861 г., и в других городах уже объединенной Италии. Таким образом Вальденская Церковь теперь широко осуществляла свою проповедь, которая всегда сочеталась с образованием: там, где учреждались новые общины, возникали и школы – свидетели важнейшей роли учебы для социальной деятельности вальденсов.

Начальное и среднее образование у вальденсов

Внимание, которое вальденсы уделяли образованию, начиная с самого элементарного уровня, имеет давнюю традицию, отраженную еще средневековыми хронистами. Это внимание связано с религиозной и культурной атмосферой вальденской среды, где образование высоко ценилось в особенности потому, что оно обеспечивало прямой доступ к библейским текстам – основанию их веры и учения.

Исторические корни вальденских школ восходят к началу Нового времени. Первые сведения о существовании сети начальных школ относятся к XVII в. На протяжении последующего столетия школьная система успешно развивалась; росло число начальных школ, рассеянных по всей территории вальденских общин.

Изучение образовательных учреждений наталкивается на те же трудности, что и история вальденсов вообще, поскольку документация о деятельности Вальденской Церкви сохранилась только с

³ William Stephen Gilly (1789–1855), английский каноник из Дёрхема, автора ряда богословских и педагогических очерков. В 1822 г. посетил Вальденские Долины, став основателем коллежа в Торре-Пелличе.

⁴ J. Charles Beckwith (1789–1862), английский военачальник. Потеряв ногу при Ватерлоо, остался служить под началом Веллингтона как его представитель в Пьемонте; оказывал политическую и экономическую поддержку вальденсам, особенно в области образования.

периода после возвращения вальденсов из эмиграции, которая была вызвана преследованиями 1686 г. В результате этих преследований были уничтожены их религиозные помещения и архивы, в том числе гражданские. С возрождением вальденских общин после 1689 г. была связана и реорганизация школьной сети, в частности назначение «регентов» – учителей начальных школ в альпийских общинах.

В середине XVIII в. уже существовала плотная сеть начальных школ, созданных даже в мелких населенных пунктах, типичных для всего альпийского региона. Устав этих школ разработал Синод Вальденских церквей – общее правящее собрание, отражавшее единство этих церквей. Школами непосредственно управляли консистории – советы местных церквей и их пасторы. Консистории назначали учителей и выплачивали им часть жалованья – другая часть оплачивалась из британской королевской субсидии, а с 1737 г. – специальным Комитетом Долин. Он был образован в 1735 г. при франкоязычных реформатских церквях Соединенных провинций и обязан был поддерживать *Eglises évangéliques des Vallées du Piémont* [Евангельские церкви Долин Пьемонта (*фр.*)]⁵.

В центре каждого населенного пункта создавались так называемые «*grandes écoles*» – полные начальные школы, в отдельных кварталах – «*petites écoles*», т.е. дававшие самое элементарное образование и работавшие часто только зимой. Эти школы были с одним учителем на несколько классов, их посещали и мальчики, и девочки, и не каждая школа имела свое постоянное место. В некоторых случаях в них совершались религиозные церемонии, а уроки проходили в хлевах и конюшнях, чтобы дети грелись теплом животных. Учебный год длился 8–10 месяцев. Уроки продолжались утром до десяти часов, затем с полудня до захода солнца. После занятий дети помогали в сельскохозяйственных работах, ухаживали за скотом⁶. В тот период частота посещения занятий в школах не соответствовала уровню образования, т.е. не зависела от посе-

⁵ *Arnal J.* Le Comité Vaudois // *Bulletin de la Commission de l'Histoire des Eglises Wallones.* 1936. IV. S. 8. P. 5–40; *Idem.* Un siècle d'activité. Le Comité Vaudois de 1735 à 1835 // *Ibidem.* 1937. IV, S. 9. P. 5–40.

⁶ В 1768 г. Синод определил правила организации работы начальных и средних школ: *Pons T.* Actes des Synodes des églises vaudoises, 1692-1854. Torre Pellice, 1948.

щаемости «малых» (*petite école*) или «больших школ» (*grande école*). Она определялась скорее местом проживания семьи и социально-экономическими причинами.

Работа устроенной таким образом школьной системы была возможна главным образом благодаря финансовой помощи протестантских Церквей, находившихся за пределами данной территории – через вновь созданные комитеты поддержки. Помимо упоминавшегося вклада английской короны и Комитета Долин, важную роль сыграл также Лондонский комитет, образованный в 1825 г.⁷ Поддержка Комитета Долин вдохновлялась убеждением руководящих протестантских кругов, что школьное обучение является одной из движущих сил формирования добрых христиан и подданных, каналом распространения вероучения и нравственного воспитания населения.

В этих условиях огромное значение имела личность учителя, чья работа оказалась весьма сложной, поскольку он не только преподавал, но и становился первостепенной фигурой в религиозной жизни общины: он участвовал в воскресных богослужениях, читал фрагменты из Библии, произносил молитвы и дирижировал пением псалмов, которые распевала вся община. Кроме того, учитель навещал больных и совершал погребальные обряды.

Для вальденских школ решающими стали первые десятилетия XIX в. Так, в 1810-е годы была предпринята попытка ввести методику взаимного обучения, предложенную английским педагогом-квакером Джозефом Ланкастером. В 1819 г. работу финансировали туринские банкиры-протестанты Обер (*Aubert*), но через два года власти ее запретили. Однако каким-то образом она продолжалась еще несколько лет⁸. В 1827 г. возникла Школа подготовки учителей (*Scuola generale per formare i maestri*), вскоре закрытая из-за

⁷ Этот комитет (*London Vaudois Committee*), созданный У.С. Джилли после выхода книги о его первом путешествии в Долины, имевшей большой успех в Великобритании, ставил своей целью сбор средств для вальденсов.

⁸ См. *Jahier D. Un quaker bienfaiteur des Vaudois: W. Allen // Bulletin de la Société d'Histoire Vaudoise*. 1916. N. 36. P. 96–110. Следует отметить, что У. Аллен был доверенным лицом царя Александра I и благодаря его просьбам к русскому государю вальденсы получили от него значительную сумму на основание в Торре-Пелличе вальденской больницы; см. *De Michelis C. Les vaudois et la Russie // Revue d'études slaves*. Т. 70. 1998. F. 2. P. 309–331.

отсутствия средств. Она вновь открылась в 1852 г. и до 1883 г. готовила преподавателей приходских (и городских, и сельских) школ. В те годы вальденские школы начали распространяться по Апеннинскому полуострову⁹.

Особенно значительными были тогда фигуры двух упоминавшихся выше английских меценатов – каноника У.С. Джилли и полковника Ч. Беквита. Оба они внесли большой вклад в развитие вальденского образования, проведя реорганизацию школьного обучения в Долинах, спроектировав и осуществив строительство малых квартальных школ. Эти англичане помогали Вальденскому коллежу (*Collegio Valdese*), находившемуся под постоянной опекой Лондонского комитета, женским школам, церквям, заботились о жилищах пасторов.

Начиная с 1829 г. в селениях Долин строились и перестраивались школьные здания – очень простые, но чистые и просторные; иногда в них делали жилища для учителей. Они сильно отличались от использовавшихся прежде случайных помещений. Эти здания, построенные при участии местных жителей, становились также местом религиозных собраний и иной общественной деятельности. Беквит, к примеру, занимался обновлением 13 «приходских школ» – самых крупных, предназначенных для учеников от 10 до 16 лет.

Благодаря помощи Лондонского комитета и энтузиазму Беквита вальденсам удалось создать несколько средних женских школ: они работали 10 месяцев в году и были предназначены для девочек от 10 до 16 лет, которых обучали также ремеслу. Учителя, назначаемые Вальденским столом, находились под контролем пасторов. Первоначально, в 1828 г., школ для девочек было всего три и их число, в отличие от мужских школ, не увеличивалось. В 1840 г. женских школ было четыре, в 1846–1848 гг. появились еще две. Там обучали чтению, арифметике, грамматике, приготовлению пищи и другим «женским» занятиям¹⁰.

⁹ *Armand-Hugon A., Peyrot G.* Origine e sviluppo degli “Istituti Valdesi di Istruzione nelle valli del Pinerolese” // *Bollettino della Società di Studi Valdesi*. N. 117. 1965. Giugno P. 3–44.

¹⁰ *Ballesio G., Rivoira S.* Leggere, scrivere e cucire. L’istruzione femminile alle Valli valdesi nell’Ottocento. Torino, 2013.

Задачей начальных школ, создававшихся в Италии по мере распространения вальденских общин, не была собственно евангелизация. В них велись занятия по предметам, установленным правительственными учебными программами, однако религия преподавалась не по католическому катехизису. Обучение Библии считалось очень важным, изучалось Священное Писание вообще и его историческое значение. Однако вследствие критического отношения к «религии» как к догматической передаче исключительно конфессионального образа мыслей религиозное образование не носило чисто конфессионального характера¹¹.

В мужском среднем образовании (информация здесь очень скудна), учреждения которого в XVII в. именовались «общими школами» (*écoles générales*), после возвращения вальденсов из изгнания в 1689 г. были созданы «латино-итальянские школы» (*écoles latines et italiennes*), где давалось более продвинутое образование на основе классической культуры (преподавались итальянский язык, каллиграфия, арифметика и основы музыки). С 1701 г. они находились под управлением одного преподавателя – регента или ректора. Эти школы были рассчитаны на молодых людей, готовящихся стать пасторами или поступить в академии и университеты вне вальденской среды.

В первой половине XVIII в. экономическое положение школ было весьма хрупким, так что курсы не работали в 1739–1750 и 1757–1768 гг., пока их не восстановил Комитет Долин. Школы продолжали работать, но изменились критерии набора учащихся. Стремилась принимать детей из местной элиты, однако широкие патронажные связи, существовавшие у вальденсов с европейскими протестантами (прежде всего, со швейцарскими и английскими) приводили к тому, что семьи предпочитали отправлять своих детей учиться за границу, где обучение было престижнее. Учебный процесс был разделен надвое: в Помаретто (Гурин) давалось начальное образование, в Торре-Пелличе – двухлетнее, приближающееся к среднему. Поддержка школ осуществлялась Комитетом Долин до 1839 г., когда курсы были переведены в Вальденский коллеж в Торре-Пелличе. В 1842 г. благодаря усилиям Беквита в Помаретто была построена новая школа, в 1865 г. она

¹¹ *Mannucci A.* Educazione e scuola protestante: dall'Unità all'età giolittiana. Firenze, 1989.

разместилась в здании, существующем до нашего времени, где имеется также библиотека.

Основание в 1831 г. Коллежа Святой Троицы¹² при активной помощи английского каноника Джилли позволило юным вальденсам получать среднее образование, не покидая родных мест. В первые годы его существования там преподавались французский, латинский и греческий языки, история, география и религия. Преподавательский корпус состоял вначале из двух учителей, в 1841 г. их стало шесть; в том же году был образован класс итальянского языка. В 1854 г. начали преподавать философию, в 1859 г. – естественные науки, что приблизило учебную программу коллежа к программам государственных гимназий и лицеев. В 1890 г. он был приравнен к гимназиям, в 1898 г. – к лицеям.

В 1903 г. Министерство народного образования предложило Вальденскому столу сократить число учебных заведений, отменив преподавание Библии – сохранявшееся до тех пор – и истории вальденсов (это были факультативные предметы), а из языковых курсов оставив изучение только французского.

Пансионат

В 1839 г. Чарльз Беквит писал (по-французски) ученицам женской средней школы, основанной им двумя годами раньше в Торре-Пелличе: «Через несколько лет, когда я услышу о юной вальденке, послушной, приветливой, благоразумной, скромной и религиозной, наградой мне будет невыразимое наслаждение вспомнить, что эта девушка воспитана в Пансионате Ла-Тура»¹³.

Особое внимание полковник Беквит уделял именно женскому образованию. В 1837 г. это вдохновило его на создание средней школы для вальденских девочек из зажиточных семей¹⁴ по образцу

¹² *Jahier D. Histoire du Collège vaudois. Pemièrè partie: la fondation // Bulletin de la Société d'Histoire Vaudoise. 1902. N. 19. Maggio P. 3–30; 1903. N. 20. Aprile. P. 3–37.*

¹³ См. письмо Беквита ученицам Пансионата, Сан-Джованни, 3 янв. 1839 г.: ATV. Archivio della Società di Studi Valdesi (далее: ASSV). Carte Beckwith.

¹⁴ «Учебное заведение, где девушки из обеспеченных семей смогут получить воспитание и образование, соответствующее их социальному положению»; см.: *Jahier D. Le Pensionnat (École Supérieure de Jeunes Filles) de*

школы для дочерей священников Англиканской Церкви¹⁵. Характер этой школы хорошо описал досточтимый Эбенезер Гендерсон в книге «Вальденсы: наблюдения, сделанные во время поездки в долины Пьемонта»¹⁶, вышедшей в Лондоне в 1845 г. после его путешествия. Он пишет:

«Женская школа в Ла-Туре, известная под названием Beckwith Institution, – школа высокого уровня, обеспечивающая дочерям пасторов и другим ученицам Pensionnat’a воспитание и образование, отвечающее условиям их жизни и рассчитанное на то, чтобы они стали достойными женами служителей церкви и других лиц, находясь в лучшей среде, нежели обыкновенные жители».

Учреждение работало под эгидой Вальденской Церкви, но подлинным его руководителем оставался Беквит. Он всегда относился к Пансионату с неусыпным вниманием и порой считал его самым важным делом своей жизни – если учесть роль, которую должно было играть это учебное заведение. Эта роль заключалась в подготовке девушек из пасторских и состоятельных семей в соответствии с их социальным положением. Такие семьи считались хранителями идеалов порядка, нравственности и религиозности, поскольку именно на них покоится семейное и общественное устройство, которое тогда стремились поддержать и сохранить. Эта воодушевлявшая Беквита цель ясно выражена в его письме к даме, ставшей в 1838 г. на короткое время директором школы. В нем он описывает цели и дух Пансионата: «Моя цель не в том чтобы научить девушек наряжаться, а в том, чтобы подчинить их дисциплине и привить им стиль поведения, который у них отсутствует. Порядок и чистота в доме и в их душах очень помогут в формировании необходимых им качеств». Он ожидал от женщины-директора, что она «обратит внимание на преподавание рели-

La Tour. Première Partie: la période Beckwith (1837-1845). Torre Pellice, 1898.

¹⁵ Знаменательный литературный пример – роман «Джейн Эйр» Шарлоты Бронте, основанный на собственном опыте автора и ее сестер.

¹⁶ *Henderson E. The Vaudois: comprising observations made during a tour to the valleys of Piedmont, in the summer of 1844: together with remarks, introductory and interspersed, respecting the origin, history, and present condition of that interesting people. L., 1845.*

гии как на краеугольный камень сего учреждения»¹⁷, и призывал ее воспользоваться для обучения Библией, религиозными традициями и душеполезными книгами. Приверженность принципам и правилам основателя не допускала никаких отклонений, дисциплина должна была быть строжайшей.

Со своей стороны Вальденский стол способствовал развитию данного учреждения, не вникая особо в существо дела и служа посредником в отношениях с властями. Он уделял Пансионату меньшее внимание, чем недавно созданным Коллежу и Латинской школе (также и по причине их различного происхождения). Стол интересовался положением других действовавших средних школ и в 1839 г., сознавая, что он не может непосредственно наблюдать за работой своих учебных заведений в Торре-Пелличе, назначил специального инспектора (пастора из Сан-Джованни и модератора Ж. Пьера Бонжура), наблюдавшего за деятельностью Коллежа Св. Троицы, Латинской школы и Пансионата для девочек.

Получив разрешение короля на открытие Пансионата, Беквит арендовал часть старинного дворца графов дела Торре, экспроприированного во время французской оккупации, обустроил и оставил ее мебелью за свой счет и в качестве директора выбрал швейцарку Вюльямо (Vulliamoz). Он разработал программу обучения, включавшую религию, французский и итальянский языки, историю, географию, арифметику, каллиграфию, религиозное пение, домашнее хозяйство, «женские» виды труда. Уроки начались в ноябре 1837 г. для 16 учениц-интернов в возрасте от 10 до 16 лет, за которых родители платили 300 франков в год. Помимо содержания учениц требовались немалые суммы для финансирования деятельности учреждения – их предоставлял английский полковник. Вальденский комитет принял решение выделять ежегодную субсидию, равную содержанию одной ученицы.

В последующие годы в Пансионате сменилось несколько директоров – это всегда были швейцарки, которых принимал на работу сам Беквит. Он всегда предпочитал учительниц, «живших в английских семьях, которые не выносят бездарных гувернанток»¹⁸.

¹⁷ См. письмо Беквита мадемуазель Дерайе, 4 октября 1838: ATV. ASSV. Carte Beckwith; см.: *Jahier D. Le Pensionnat...* P. 9.

¹⁸ См. письмо Ж.П. Мейю в Лозанну от 5 октября 1842 г.: ATV. ASSV. Carte Beckwith. Беквит имеет в виду Мари Женан, будущую директрису – до 1844 г.

Работе директоров-женщин всегда придавалось большое значение, и в этом отношении Беквит порой был вынужден отстаивать свою позицию, не всегда совпадавшую с позицией вальденской элиты. Несколько необычной была история, связанная с первой директрисой Пансионата синьориной Вюльямо: полковник выбрал ее за дарования и хорошую подготовку. Однако она посещала собрания «пробужденных», появившихся под воздействием проповеди в Вальденских Долинах миссионера Феликса Неффа (Neff). Эти собрания побудили директрису ввести некоторые новшества в вечерние богослужения и молитвы в Пансионате, что вызвало неудовольствие в семьях девочек, и Беквиту пришлось уволить учительницу.

В 1845 г. после перерыва в занятиях из-за болезни директора Пансионат открылся в новом здании, построенном на месте прежней Латинской школы, и управление ею взял на себя Вальденский стол¹⁹. С этого момента и до закрытия учреждения в 1908 г. число учащихся постоянно увеличивалось, причем ученицы-экстерны преобладали над интернами. Появились ученицы-иностранки, которых родители посылали для усовершенствования образования. Списки поступивших говорят о значительном присутствии детей лиц, связанных с комитетами поддержки вальденсов в Англии, Шотландии и Ирландии, а также живущих на Апеннингах протестантов-иностранцев. Этими иностранцами были главным образом люди, работавшие в Италии, предприниматели, служащие посольств. В Средней школе для девушек в Торре-Пелличе они видели перспективу соединить овладение французским и итальянским языками с евангельской и нравственно чистой средой Вальденских Долин. Подобный интернациональный характер школы помогал завязывать дружеские отношения и нередко давал возможность вальденским девушкам продолжать учебу за границей, что было важно для их дальнейшей карьеры учительниц. Как отмечала в своем письме в 1861 г. директриса Луиза Аппиа, «нас постоянно просят посылать за границу девушек, склонных к порядку и чистоте и обладающих хорошими манерами».

В 1861 г. преподавались следующие предметы: религия (библейская история, пророки, земная жизнь Иисуса Христа, догматика в популярном изложении), французский язык (грамматика, французская литература, устные рассказы и риторика, написание сочи-

¹⁹ Регламент (Regolamento) см.: ATV. Serie IV. Vol. 9. С. 373 г.

нений, декламация), итальянский язык (грамматика, история Италии на итальянском, итальянская литература, устные рассказы, сочинения, декламация), арифметика (и геометрия), география (в шестом классе космография), история, естественные науки, пение, рисование, кулинария.

История школы прервалась в 1908 г., когда закрылся Пансионат. Девушки из местной элиты, желавшие получить образование, не обязательно связанное с чисто «женскими» профессиями, могли посещать Вальденский коллеж, несколько лет назад открывший свои двери также и для девушек. Закрылась и Вальденская средняя школа в Торре-Пелличе, готовившая учителей средней школы. Она возобновила работу в 1913 г., причем классы стали смешанными.

*Рене Жозефина Венсон (1832–1908):
вальденская воспитательница в России*

Осенью 1844 г. в возрасте 12 лет Рене Венсон (Vinçon), дочь пастора из Прамолло, одной из самых изолированных общин Вальденских Долин, стала воспитанницей интерната при Высшей школе для девушек (École Supérieure de Jeunes Filles), только что вновь открывшейся в новом помещении при Вальденском коллеже (Collegio valdese).

Рене родилась в Прамолло 2 мая 1832 г. и была шестым ребенком из десяти детей, родившихся в семье Жака Венсона, происходившего из соседней деревни Сан-Джермано, и Мари Сюзанн Маргерит Дюльё (Duclieu), швейцарки из Лозанны. Они познакомились в Швейцарии, где Жак посещал богословские курсы; Мари вернулась туда, проработав три года гувернанткой в Дублине. Прамолло стало первым и единственным местом пастырского служения Венсона – с 1823 по 1856 г.

Ирландские дружеские связи и знакомства матери и служебное положение отца – вице-модератора Вальденского стола – представительного и административного органа Вальденской Церкви, которым руководил избираемый, как и другие участники Стола, модератор, обеспечили их детям получение высшего образования, несмотря на скромные материальные возможности семьи. Яркий пример тому – судьба их второго ребенка Шарля, который благодаря помощи каноника Уильяма С. Джилли один год учился в коллеже в Дёрхеме, а затем в Вальденском коллеже в Торре-Пелличе, после чего учительствовал в Одессе. Его братьям

были выданы субсидии на получение образования²⁰. Не меньшее внимание уделяли в семье воспитанию и образованию дочерей. Старшую, Фанни, когда ей исполнилось два года, передали на воспитание в семью матери в Швейцарии, и она была разлучена с родителями²¹. Мари, родившуюся в 1830 г., и Рене, которая была на два года младше, в первые годы их жизни воспитывала мать, затем для них нашли щедрых благодетелей, оплативших пребывание в Пансионе и два года учебы в Швейцарии. Там же они получали частные уроки музыки, которые оплачивала из своих первых заработков сестра Фанни, ставшая тогда компаньонкой одной дворянки из Бердичева (Украина).

В отличие от сестры Мари, чьи скромные школьные результаты компенсировались мягким, доброжелательным характером, Рене достигла в учебе больших успехов и, окончив двухлетний курс в Торре-Пелличе²², в 1846 г. по приглашению дяди и тети отправилась в Швейцарию, где посещала женскую школу Моржа (Morges). Через три года, в январе 1849 г., она переехала в Лондон и стала домашней учительницей в семье Катленд (Cutland), заменив там свою сестру Мари, уехавшую в Ирландию, где ей предложили работу на лучших условиях. В Англии Рене прожила всего год, так как у нее возникли разногласия с работодательницей, и в январе 1850 г. вернулась в отчий дом. В следующем году начал воплощаться в жизнь проект создания высшей женской школы в городке Пинероло, задуманный ее тетей по матери Фанни Дюльё и швейцарской подругой последней мадам Бриё (Briot). Обе они только что вернулись из России, много лет проработав там гувернантками, с небольшим капиталом, который хотели пустить в дело. Основанный ими институт вскоре столкнулся с трудностями из-за недостатка студенток, так как протестантских семей в маленькой вальденской общине было мало. Община воз-

²⁰ Первенец Луи после обучения в одной французской торговой фирме в Каире стал совладельцем банка, принадлежавшего вальденской семье в Александрии. Давид сначала работал вместе с братом в Египте, затем в Марселе и Турине; Анри служил в Швейцарии.

²¹ В письме от 27 октября 1848 г. отец выражал радость по поводу ее приезда в Прамолло и признавался, что видел ее всего три раза за 20 лет.

²² Одна из одноклассниц Рене стала гувернанткой у Олсуфьевых (см. *сноску* 26), другая – учительницей дочери английской королевы Виктории принцессы Луизы, третья была назначена директором Института.

ника вследствие получения в 1848 г. гражданских прав городом Пинероло, естественным центром Вальденских Долин. Жившие там люди начали переселяться на равнину, а католики не решались отправлять своих дочерей в этот институт. Кроме того, между двумя основательницами возник конфликт, и Рене, оставшись без работы, снова должна была искать себе занятие за границей.

Благодаря связям между Долинами и Россией осенью 1854 г. начальник Петропавловский крепости в Петербурге генерал Карл Егорович фон Мандерштерн пригласил Рене в качестве учительницы к своей младшей дочери. Девушку приняли в семье очень тепло и относились к ней с уважением.

В архиве семьи Венсон хранятся два длинных письма, написанных ею в первые месяцы пребывания в Петербурге – одно родителям (30/18 – 31/19 августа 1854 г.)²³, другое сестре Мари (6 ноября / 29 октября – 18/6 ноября того же года)²⁴. Там наряду с грустью и ностальгией чувствуется горячий интерес ко всему тому, что новый российский опыт внес в ее жизнь.

Семейство генерала-вдовца состояло из незамужней дочери, которая вела хозяйство, и двух младших дочерей, одна из которых была доверена попечительству Рене, преподававшей ей французский язык. Два сына генерала были военными, третий сын учился в гимназии. Овдовевшая старшая дочь жила с ребенком в своем доме в Лифляндии. Просматриваемая в письмах атмосфера в семье была теплой, хотя и решительно отличалась от атмосферы пасторского дома в Прамолло, где выросла Рене. Через несколько недель после приезда в Россию ей представился случай увидеть царя Николая I вместе с сыном – будущим Александром II – и поговорить по-итальянски с одним особо уважаемым заключенным крепости – турецким адмиралом Османпашой. Для своих хозяев она переводила беседу на французский. Особенное расположение крепости, размеры Петербурга, превосходящие размеры Лондона, красота Невы, темно-синяя вода

²³ См. ATV. ASSV. Carte Famiglia Vinçon-Turin. Оба письма опубликованы Чезаре Де Микелисом. См.: *De Michelis C. Les Vaudois et la Russie // Revue des études slaves*. 1998. Vol. 70. N. 2. P. 309–331.

²⁴ Письмо Рене сестре Мари, Санкт-Петербург, 6 ноября/29 октября – 18/6 ноября 1854 г.: ATV. ASSV. Carte Famiglia Vinçon-Turin.

которой напоминала озеро, возможность посещать воскресные службы в немецкой лютеранской церкви, а на французском языке также в реформатской церкви (англиканская находилась слишком далеко) были утешительными аргументами для родных Рене.

В то же время письмо к сестре Мари, «dear and beloved sister» [дорогой и любимой сестре (*англ.*)], где Рене поздравляла ее с рождением первенца Давида²⁵, наполнено более спонтанными чувствами – девушка высказывает свои мысли о положении учительницы вдали от семьи, в чуждой обстановке. Она пишет: «Когда расстояния так велики, письма, пусть даже приходящие через 6 месяцев, получаешь с не меньшей радостью и поглощаешь со слезами» [Quand les distances sont si énormes, les lettres, eussent-elles 6 mois de date, n'en sont pas moins reçues avec joie et dévorées avec larmes].

В письме ощущается ностальгия, усилившаяся от физических страданий (тошнота и зубная боль), вызванных, вероятно, приближением зимних холодов. Описание семейной жизни Мандерштернов напоминает Рене сцены из ее жизни с сестрой, те моменты, когда были «ты и я в прекрасные дни смеха и кофе» [toi et moi dans les beau jours de rire et du café], а воспоминания о дружбе

²⁵ Возвратившись из Дублина, Мари Венсон в 1853 г. вышла замуж за Анри Пейро (Peurot), наследника самой богатой семьи в Вальденских Долинах, и переехала на виллу, именуемую «Голландской», на холме Сан-Джованни (теперь в коммуне Лузерна-Сан-Джованни). В Ирландии она заболела туберкулезом, к тому же здоровье было ослаблено девятью беременностями, и умерла в 38 лет. Давид Пейро, родившийся 15 августа 1854 г., воспитывался в Чехии в школе Моравских братьев. Как и дед по материнской линии, он стал пастором и одним из лучших итальянских фотографов-любителей того времени.

Голландская вилла (Villa Olanda), принадлежавшая семье Пейро, в 1950–1970-е гг., была отведена приюту для русских эмигрантов «второй волны»; см.: *Мерчи С., Валетти Э.* Вилла Оланда: островок русских белоэмигрантов в Вал-Пелличе / Ред., пер. М.Г. Талалая // Россия и Италия. М., 2003. Вып. 5: Русская эмиграция в Италии в XX в. С. 52–60; *Талалай М.Г.* Русская церковная жизнь и храмостроительство в Италии. СПб., 2011. С. 167–175; *Он же.* «Сделать так, чтобы они могли сказать – это “наш дом”». Помощь Вальденской Церкви русским эмигрантам в Италии. Вторая половина XX века // Исторический архив. 2012. № 1. С. 102–114. – *Прим. пер.*

в Долинах²⁶ соединяются с рассказом о новой дружбе со швейцарскими учительницами из других дворянских семей города²⁷. Ее утешало то, что довольно близко от нее жил брат Шарль, который продолжал работать частным воспитателем и преподавателем английского – этот язык тогда высоко ценили в Империи. Он внезапно оставил свою русскую жену в Одессе и отправился путешествовать по стране. О брате она пишет, что в Италии он «воображал, что на хлеб легче зарабатывать за границей, чем у нас. <...> Если камни тяжелы в Турине, то при нашем ремесле они сверхтяжелы. Ты кое-что знаешь об этом. И правда, если к работе учительницы относиться вполне серьезно и честно, то она одна из самых утомительных, и никакая другая не требует такой ответственности»²⁸.

Через несколько лет Рене Венсон вернулась в Италию и завершила карьеру учительницы, когда в 1863 г. в возрасте 31 года вышла замуж за Меттео Турина – владельца большой трикотажной фабрики в Турине, вдовца с четырьмя детьми. Брак, в котором в 1864 г. родились близнецы Мари и Маргерит, а в 1866 г. сын Давид, был счастливым, но недолгим: муж скоропостижно скончался в 1869 г. – всего через шесть лет после женитьбы. Рене одна растила шестерых сыновей и дочерей. Она умерла в Луцерне-Сан-Джованни 3 мая 1908 г.

Между Вальденскими Долинами и Россией

История Рене и ее семьи – знаменательный пример многочисленных контактов между миром вальденсов и Россией, о которых недавно рассказал Чезаре Де Микелис²⁹, и широких связей, скла-

²⁶ Рене, в частности, сообщает о своей подруге-сверстнице Мари Монастье (Monastier), дочери ректора коллежа, уехавшей в Россию. Она стала гувернанткой в семье Олсуфьевых.

²⁷ Связь маленького семейного мира Рене с Россией осуществлялась в рамках контактов швейцарцев, куда многие из них приезжали в качестве частных учителей. Так, поток гувернанток и учителей в Петербург курировало Швейцарской общество местной помощи, поддерживавшее «Русский дом» («Maison russe») – пансион для безработных гувернанток. См. *Hugger P. La Svizzera: vita e cultura popolare*. Bellinzona, 1992. Vol. 1–3.

²⁸ См. сноску 24.

²⁹ *De Michelis C.* Op. cit.; *Де Микелис Ч.* Вальденсы в Петербурге // *Образ Петербурга в мировой культуре*. СПб., 2003.

дывавшихся из множества личных суде³⁰. Но здесь мы ограничимся несколькими заметками, связанными прежде всего с учителями и учительницами – может быть, не слишком известными – начиная с 1835 г. и до конца XIX в.

Присутствие вальденсов в России со всей определенностью отмечается с конца XVIII в., а в начале столетия (1719) в русском языке появилось слово «вальденс», произведенное, вероятно, от его звучания по-французски. Именно в конце XVIII в. несколько вальденсов отправились в Россию и стали учителями и гувернерами, открыв путь, по которому в следующем столетии пошли многие их единоверцы. С другой стороны, отмечен интерес царя Александра I к вальденсам, которых он щедро одаривал, движимый состраданием, вызванным у него рассказами квакера Уильяма Аллена (Allen). Последний описал ему тяжелое положение вальденсов во времена Реставрации.

Нужно также вспомнить о потоке учителей и учительниц, влившемся в империю царей из Швейцарии при посредничестве и с рекомендациями реформатских пасторов франкоязычных кантонов. Так случилось с сестрой Рене Фанни, уехавшей из Лозанны в российскую Польшу, где уже служила компаньонкой ее тетка тетя. Тем же путем пошел ее брат Шарль, отплывший из Генуи в Одессу в декабре 1844 г. У него было рекомендательное письмо пастора и профессора из Лозанны Александра Вине (Vinet) к княгине Екатерине Давыдовне Аргутинской-Долгорукой в Одессе. Благодаря рекомендации Шарль сразу же после прибытия получил патент учителя и место у генерала Шевича в Херсонской губернии с жалованьем 1800 рублей в год.

В этот процесс были вовлечены целые семьи. Свой русский «маршрут» их члены связывали с воспитанием и обучением детей местных дворян. Такой была и семья Жана Даниэля Ревеля (Revel; 1789–1859), на надгробной плите которого на маленьком вальденском кладбище «Ялла» в Лузерне-Сан-Джованни подведен итог его жизни: «Учитель князей и служитель Святого Евангелия в Петербурге» [Instituteur de princes et ministre du Saint Evangile à Petersbourg]. В этом городе он женился и позвал туда других членов семьи, даже правнука Бартелеми, который посту-

³⁰ Баллезио Г., Ривоира С. Из Вальденских долин в Россию: трудовая миграция в Европе XIX века // Итальянцы в России / Под ред. Е. Токаревой и М. Талалая. М., (в печати).

пил на службу к князьям Юсуповым. Княгиня Зинаида станет его душеприказчицей и будет вести переписку с его наследниками в Долинах.

Подобным образом сложилась и судьба Жан-Жака Лона (Long), сына коммерсанта из Торре-Пелличе, очень зажиточного, но не слишком ценимого – на международном уровне – вальденского пастора. Он добился места личного секретаря первого президента Греческой республики графа Каподистрия и после трагической гибели последнего в 1831 г. отправился в Москву, где стал домашним учителем у графа Бобринского. Туда в 1838 г. к нему приехала его младшая сестра Каролина (1818–1897), которая, как и Рене, училась в Пансионате.

Подруга и сверстница Рене Мари Монастье, дочь ректора Вальденского коллежа, поехала в Россию вместе со своей сестрой Элизой и служила гувернанткой у Олсуфьевых³¹. В конце XIX в. в Петербурге жила другая дочь пастора Оскарин Кукурд (Soucourde), откуда она написала письмо родителям с извинениями за то, что не может выслать деньги, так как из-за смерти царя Александра II были закрыты банки. Она очень подробно описывает торжественные похороны: благодаря привилегированному положению семьи, где она была гувернанткой, ей разрешили наблюдать за нескончаемой похоронной процессией из окна дворца Кусовых на Невском проспекте.

Истории этих вальденских девушек можно сравнить с историями других молодых протестанток, приезжавших работать учительницами из Западной Европы в Россию. Эти поездки в большой степени сближают девушек из Долин с их швейцарскими и английскими сверстницами. Подобно им, а иногда и в лучших условиях, швейцарки и англичанки везли с собой культурный багаж и воспитанность, основанную на строгой морали и христианском милосердии. Для некоторых из этих девушек Пансионат в Торре-Пелличе стал первой ступенькой к образованию, которое впоследствии обогатилось уже за границей. Семейство Венсон и, в частности, семья Рене стали примером контактов между европейским протестантским миром (прежде всего английским и швейцарским) и уже открывшимся каналом в Россию, который не

³¹ Граф Дмитрий Адамович Олсуфьев (1862–1937) в своей неизданной «Семейной хронике» не раз, и с большой теплотой, вспоминает «умную» и «милую» гувернантку «Марию Антоновну» Монастье. – *Прим. пер.*

кажется особенно удивительным – и это подтверждают указанные здесь источники.

Даже рискуя допустить упрощение – его, мы надеемся, можно простить, учитывая краткость изложения, – Россия, пусть весьма удаленная от Вальденских Долин (не случайно Рене написала «когда расстояния так велики» [quand le distances sont si énorèmes]), причем эта удаленность не только географическая, но также культурная и социальная, представляется одной из целей, которые могли преследовать члены семей в Долинах. Вследствие трудных экономических условий эти люди, работая там учителями, учительницами, гувернантками, компаньонками и секретарями, нашли способ добиться экономической автономии и достойного социального положения.

Пер. с итал. М.Г. Талалая



Вид с крепостной башни Веселуха на Смоленский Спасо-Преображенский Авраамиевский монастырь, в котором располагалась Смоленская духовная семинария. Фото С.М. Прокудина-Горского, 1912 г.



Смоленский Спасо-Преображенский Авраамиевский монастырь и здания Смоленской духовной семинарии. Фото начала XX в.



Учительский корпус Смоленской духовной семинарии. 1770-е гг. Современный вид



Митрополит Санкт-Петербургский Серафим (Глаголевский), в 1805–1812 гг. являвшийся епископом Смоленским



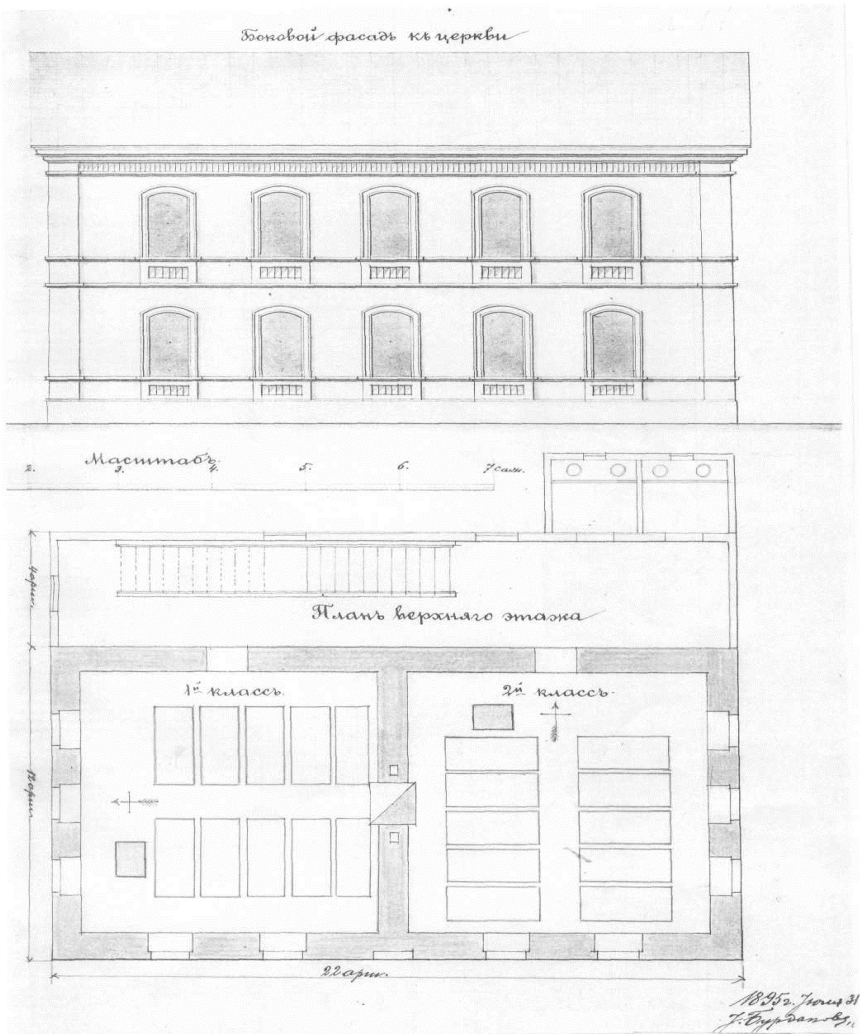
Епископ Смоленский Ириней (Фальковский) (1812–1813)



Преподобный Макарий (Глухарев), просветитель Алтая – выпускник Смоленской духовной семинарии



Преподобный Макарий (Глухарев)



Проект на постройку каменного дома для 2х-классной церковно-приходской школы при церкви «Успения Божьей Матери», в городе Рославле, Смоленской губернии



Вальденский колледж



Пансионат



Фанни Венсон Секретан

В позиции императорского правительства в вопросе религиозного образования римских католиков Царства Польского и Империи определённый водораздел обозначило польское восстание 1863 г., вскрывшее всю глубину враждебности всего польского духовенства к русскому правительству. Это коснулось всех трех его аспектов: образования в школах, семинариях и санкт-петербургской католической Духовной академии. На них, наряду со стремлением подчинить их правительственной власти, в той или иной степени, распространились меры, диктовавшиеся стремлением к объединению учреждений Царства и Империи, распространению русского языка.

Введённые преобразования вызывали, естественно, глубокое недовольство и обеспокоенность римской Курии. Однако обсудить их с российской стороной не представлялось возможным в силу вступления всегда непростых отношений России и Святого Престола в необычайно трудный период, отмеченный их разрывом в 1866 г., отменой в 1867 г. Конкордата, заключённого в 1847 г. соглашения между двумя сторонами, наконец, в августе 1877 г. как бы повторным разрывом отношений после возвращения в качестве несовместимых с достоинством его правительства российским представителем при Святом Престоле государственному секретарю ноты и памятной записки с перечислением того, от чего страдала католическая Церковь в Империи и Царстве Польском. В ответ на эту последнюю акцию последовало уведомление об отказе папы и государственного секретаря иметь отношения с российским представителем.

Между тем, жизнь предъявляла свои требования, и обе стороны испытывали потребность в возобновлении отношений, так что со вступлением на римский Престол в 1878 г. нового папы Льва XIII они смогли (точнее были вынуждены) начать переговоры. Они велись в течение трёх лет – в 1880–1882 гг. – в два этапа сначала в Вене, а затем в Риме.

На первом этапе во время прелиминарных переговоров с российским послом в Вене предполагалось выработать основания для будущего соглашения, а для этого выявить вопросы, по которым позиция сторон позволяла бы придти к согласию. Подписание соглашения должно было состояться только после завершения переговоров в Риме. Вопрос религиозного образования занял одно из центральных мест на обоих этапах переговоров.

18 ноября 1879 г. про-нунций в Вене Луиджи Якобини в форме памятной записки передал российскому послу в Вене Е.П. Новикову список вопросов (изложенных в 14 пунктах), нуждавшихся в обсуждении. Среди них был вопрос о семинариях, начальных школах и Духовной академии.

Ответом российской стороны стала тоже памятная записка от 5 февраля/24 января 1880 г., вручённая Якобини 3 марта П.П. Убри, новым послом России в Вене. Практически в ней была выражена готовность обсудить следующие вопросы: об иерархии, семинариях, Духовной академии и сосланных епископах.

Пункт записки Курии о том, что преподаватели катехизиса или религии в школах и гимназиях должны были зависеть единственно от епископа, был отнесён российской стороной к категории вопросов, по коим точки отправления слишком отдалены и сближение представляется недостижимым.

Записка произвела неблагоприятное впечатление в Риме, где считали, что и без того в ней из многих вопросов, нуждавшихся в решении, выделили немногие пункты, касавшиеся обеспечения лишь самого существования Церкви в Империи и Царстве, чтобы облегчить и ускорить переговоры. Поэтому папа «не мог не испытать неприятного удивления, когда узнал, что правительство обнаруживало готовность вести переговоры лишь по 3 или 4 вопросам, отложив на будущее все другие, не менее важные и срочные»¹.

Тем не менее, Курия согласилась принять российское предложение за основу переговоров для соглашения, что, конечно, вовсе не означало её отказа от достижения соглашения и по вопросу о начальных школах.

Начались долгие и очень трудные переговоры.

¹ Les accords de Vienne et de Rome entre le Saint-Siège et la Russie 1880-1882. Roma, 1977. P. 174.

Чтобы понять, насколько каждой из сторон удалось реализовать свои пожелания, необходимо обратиться к положению в религиозном образовании накануне переговоров.

Что касалось положения школ к этому времени, то до 1864 г. элементарные училища в Царстве Польском находились в ведении особых дозоров, которыми руководило римско-католическое духовенство. Причём, как следует из специальной справки по этому вопросу директора департамента духовных дел иностранных исповеданий А.Н. Мосолова, влияние этого духовенства на школы и участие в их заведовании «вытекали не из признанных и договорённых прав Церкви, а из взгляда законодателя на пользу и степень этого участия»². Иными словами, из того, как считало нужным правительство.

После восстания указом от 11 сентября/30 августа 1864 г. школы были преобразованы. Их устройство и управление было передано представителям гминного или сельского управления, без участия священников. Наблюдение за школами, утверждение учителей вообще, и преподавателей Закона Божия было возложено на инспекторов училищ, назначаемых правительством.

Таким образом, подчинение всех (кроме еврейских) школ в западных губерниях и Царстве Польском правительственному управлению произошло по политическим причинам. При этом, стремясь «устранить влияние католического духовенства на народное образование во всей польской окраине, правительство не только взяло дело это в свои руки, но уничтожило все школы, бывшие непосредственно в руках духовенства»³.

В западных губерниях на основании положения 1864 г. все народные школы стали зависеть от губернских дирекций с православным епископом во главе. Польский язык в них был исключён, и даже Закон Божий католикам было предписано преподавать на русском языке, за исключением Литвы, где преподавался литовский язык и на нём же Закон Божий. При этом число католических священников, преподававших Закон Божий, там было очень мало по причине недостаточного числа их даже для отправления треб, а также потому, что в своём большинстве священники уклонялись от преподавания Закона Божия на русском языке. Ответом на такое

² Архив внешней политики Российской империи (далее – АВПРИ). Ф. Канцелярия. Оп. 470. Д. 125. Т. 1. Л. 121–124.

³ Там же.

обучение крестьянских детей-католиков в народных школах Закону Божию своего исповедания отчасти стало появление с начала 70-х годов значительного числа тайных школ. Например, в вильнюсской области их было обнаружено более ста. В целом католическое духовенство в западных губерниях примирилось с утратой своего участия в руководстве школами, а в Царстве Польском оно с этим не смирилось, борьба была упорной. Мосолов должен был признать, что «для большинства нашего католического населения мы не держались, безусловно, правила, что “религиозное образование есть главный и краеугольный камень народной школы”»⁴. Оправданием же в этом отношении, по его мнению, могло служить то, что «из двух зол необходимо было выбирать меньшее, а польско-католические школы представлялись злом величайшим»⁵. В такой ситуации, не приходилось удивляться тому, что, стремясь ввести в школах преподавание на русском языке и передать их в руки учителей, окончивших правительственные семинарии, инспекции неохотно допускали в них священников даже для преподавания Закона Божия⁶.

Разумеется, в Риме не могли мириться с таким положением.

В ходе венских переговоров всякое обсуждение этого вопроса первоначально было устранено. В ходе них он ставился всего один раз 14/2 мая «и то совершенно академически». Первоначальный проект, принятый 26/14 мая 1880 г. участниками переговоров *ad referendum*, т.е. для доклада своим правительствам, не содержал никакого упоминания об этом предмете.

Но проект содержал пункт (14) о пересмотре исключительных постановлений, которым Курия попыталась воспользоваться, чтобы поднять этот вопрос. В нём говорилось: «Правительство подвергнет тщательному пересмотру те из заявленных Курией исключительных мер и местных постановлений, которые представляются несовместимыми с достоинством духовного сана и вредными для религиозной жизни. Таковые меры по пересмотру их и после предварительного соглашения, будут отменены или постепенно заменены, в чём представится надобность»⁷.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же. Речь идет, по всей видимости, об учительских семинариях, существовавших в России с 1860-х гг.

⁷ Там же. Л. 117–121.

Папское правительство отказалось одобрить проект и требовало изменений и дополнений. Оно исходило из того, что, поскольку до 1864 г. католическое духовенство имело надзор за преподаванием Закона Божия в народных и церковных училищах и принимало участие в заведовании ими, то последующие меры, устранившие его от такого участия, представляются исключительными и вредными для религиозной жизни католического населения. Теперь оно стало настаивать на включении в число подлежащих пересмотру в будущем исключительных мер положения относительно школ вообще, или, хотя бы, преподавания Закона Божия.

В ответ Убри, не ругаясь за согласие на это своего правительства, предложил включить в 14 пункт вставку: «в религиозное преподавание» вместо «в преподавании в начальных школах», как требовала Курия.

В Санкт-Петербурге решительно отклонили предложение Курии совместно обсудить меры, препятствующие обучению религии в начальных школах. В заключение министра внутренних дел по этому поводу, в частности, говорилось:

«Правительство наше не может допустить, что в его постановлениях существуют такие препятствия. Устройство наших школ не может быть предметом какого-либо соглашения. Оно всецело зависит от законодателя.

Хотя настоящее домогательство римской Курии высказано в общих выражениях, но цель его ясна. Не о преподавании Закона Божия католикам вообще заботится римская Курия, а имеет в виду элементарные училища в Царстве Польском»⁸.

Министр не только считал вопрос об организации этих школ не подлежащим обсуждению, но полагал, что «какое-либо упоминание о школах, кроме духовных, каковы Академия и Семинарии, в сделке с римскою Курией может иметь только вредные последствия и служить крайне опасным прецедентом»⁹.

На основании такого заключения министра посол отклонил предложенную им первоначально вставку. «Что касается ст. 14, – писал он в донесении от 9 августа/28 июля 1880 г., – я заявил, что мы не могли бы допустить пассаж относительно религиозного преподавания в начальных школах, потому что это могло бы привести к двусмысленностям, что касается не церковных школ. Если я до-

⁸ Там же. Л. 117–121.

⁹ Там же. Л. 117–121.

пускал это прежде, то потому что мне казалось, что это вытекает уже из самих положений этой статьи, и что про-нунций согласился с определением религиозное (подчёркнуто в тексте – *О.С.*), которое уточняло, что не могло быть вопроса о преподавании, вообще. Более того, г-н Мосолов мне сказал, что императорское правительство не имело помех тому, чтобы пойти при случае на некоторые льготы духовенству, что касалось элементарного религиозного обучения»¹⁰.

Что касалось льгот, о которых упоминал Убри, то речь шла о тогда лишь готовившемся указе, о чём его и информировал Мосолов.

Ко времени завершения переговоров в Вене никаких изменений в 14 пункт прежнего проекта внесено не был. 31/19 октября 1880 г. в Вене состоялось подписание Убри и Якобини Прелиминарного соглашения между Святым Престолом и Россией.

Но Курия не считала этот вопрос для себя закрытым. Она вновь его поставила на переговорах в Риме, начавшихся в марте 1881 г. Российскую сторону представляли М.А.Бутенев и Мосолов. Со стороны Святого Престола их вели Якобини, но теперь в качестве государственного секретаря, и кардинал Рамполла.

Накануне их начала само правительство вернулось к этому вопросу.

Утверждённым императором постановлением Комитета по делам Царства Польского от 22/10 февраля 1881 г. по существу была признана несообразность существовавшего порядка в религиозном обучении. Его инициатором стал варшавский генерал-губернатор. В части своего доклада Комитету о школьном образовании в Польше он предложил расширить участие римско-католического духовенства в религиозном преподавании в начальных школах.

Комитет не пошёл на предоставление ему такого исключительного права, но посчитал, что, если число католических священников, допущенных вести религиозное обучение в начальных школах, действительно слишком ограничено, то надлежало бы постепенно пополнить его с необходимой осторожностью. Что касалось языка обучения, Комитет придерживался мнения, что во всех начальных школах Царства, где общее обучение уже велось на русском языке, его употребление должно быть сохранено в будущем. В то же самое время, разделяя мнение варшавского гене-

¹⁰ Там же. Л. 117–121.

рал-губернатора, Комитет допускал преподавание польского языка во всех начальных школах, где большинство учеников принадлежит к польской национальности, а также употребление этого языка для религиозного обучения¹¹.

После принятия этого постановления, которое было известно Курии, в Санкт-Петербурге идти далее не видели никакого основания.

Иначе считали в Риме. Там настаивали на включении в число претензий, предусмотренных 14 ст. соглашения, требования Святого Престола, чтобы лица, допущенные или приглашённые для римско-католического религиозного преподавания в народных школах – не имеет значения священники или светские – получали бы специальный мандат от епископа, который в случае необходимости, мог бы его у них отобрать и, тем самым, удалить из школы.

В ответ была разъяснена абсолютная неприемлемость такого положения в пользу католических епископов в стране, где господствующая Церковь никогда не просила о подобных правах, напоминалось, что требования Святого Престола в отношении религиозного образования, сформулированные в его памятной записке, были отнесены к отложенным ответной российской памятной запиской, составившей основу переговоров в Вене, об отказе императорского правительства включить его в прелиминарное соглашение.

Среди прочего кардинал постарался доказать сравнением их сведений со своими венскими донесениями, что Святой Престол согласился изъять фразу, о которой идёт речь, о «религиозном обучении» лишь после заверения российского посла, что это вытекало уже из самого текста 14 ст. соглашения и потому было бесполезно. Этим участники переговоров воспользовались, чтобы дать понять, что, если такова была позиция во время переговоров в Вене, то с тех пор не было никаких оснований для её изменения. Они заверили его, что, несмотря на его утверждения, правительство вовсе не было готово к интерпретации, которую ему хотели навязать, что вопрос преподавания не рассматривался ни в их инструкциях, ни во время происходивших зимой обсуждений по поводу нынешней миссии Мосолова и Бутенева. А это значило, что речь должна была бы идти о новом требовании, вне прелиминарного соглашения. В качестве такового они были готовы его пере-

¹¹ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1420. Л. 97–98.

дать частным образом правительству при условии, что оно не войдёт в происходящие переговоры.

Не соглашаясь с таким предложением, кардинал сказал, что Святому Престолу остаётся только ст. 14 соглашения, чтобы иметь возможность заступиться за неотъемлемые права Церкви; что епископы являются единственными компетентными судьями в отношении преподаваемых предметов; что, поскольку они лишены прямого влияния на преподавание религии, которое является их естественным прямым долгом, с уничтожением приходских и церковных школ и с запретом их открывать, непременно следует признать за ними право контроля над этим единственным предметом в общественных школах. Затем последовала ссылка на поучительный пример других государств. Многие из них, оспорив прямое вмешательство в обучение, совершенно устранили религиозное обучение в школах, находящихся на содержании государства или общин, но не мешают созданию свободных школ, и Церковь старается изо всех сил упредить зло и последствия, которые некоторыми правительствами, оказавшимися перед новым поколением людей без веры, уже сильно чувствуются.

«Поскольку Ваше правительство, – продолжал кардинал, – не приемлет школ без религии, нужно, чтобы оно о них, действительно, заботилось. Конечно, религиозное обучение в школе является обязанностью священника, но там, где их недостаточно, из-за их числа или по каким-либо другим причинам, их замещают светские лица, по получении полномочий от Церкви, т.е. епископа. Общего экзамена о пригодности не достаточно. Аттестат не доказывает, что наставник не изменил доктрины и не встал на ложный путь. Кто может судить о зле и его во время остановить? Община, содержащая школу или правительственный инспектор? – спрашивал кардинал. Как епископ может упредить опасность или обратиться к инспекции, от которой зависят учителя, когда епископы поставлены вне школы, совсем не знают учителей, ни их имён и т.д.

Святой Престол не хочет ни в малейшей степени посягать на права правительства относительно школ, ещё меньше на системы, принятые или которые будут приняты в России в будущем. Но он требует для Церкви должной доли в вопросе, её близко касающемся и являющемся лишь частью, очень существенной, действительно, школьной системы»¹².

¹² Там же. Ф. Канцелярия. 1881. Оп. 470. Д. 125. Т. 1. Л. 99–103.

Обобщая всё сказанное кардиналом, Бутенев и Мосолов писали в своём донесении от 26/14 мая: «В конечном счёте, и несмотря на наши замечания, кардинал Якобини нас настойчиво просил довести до сведения нашего правительства, что Святой Престол не расположен отказать от своих требований в отношении религиозного обучения в школах, ни даже их обсуждать вне нынешних переговоров, каково бы ни было наше понимание 14 статьи венского предварительного соглашения»¹³. Было очевидно, что Святой Престол по своему, отличному от российской стороны образом понимал 14 статью соглашения, лёгшего в основу переговоров, и хотел из неё извлечь выгоду, не опасаясь затянуть или сорвать переговоры¹⁴.

Данное кардиналом толкование 14 статьи объяснялось следующими обстоятельствами. Во-первых, он исходил из того, что меры в западных губерниях и в Царстве Польском, принятые после сентябрьского указа 1864 г., которыми духовенство устранялось от участия в устройстве, содержании школ и в преподавании в них Закона Божия, должны считаться исключительными и вредными для религиозной жизни католического населения. Но кроме этого косвенного вывода из буквального смысла 14 пункта соглашения, Святой Престол утверждал, что российское правительство предполагало вступить в соглашение с ним по поводу школ и законоучителей.

Эти данные, по мнению Мосолова, доказывали несостоятельность ссылки Якобини на полученные им от Новикова объяснения при исключении из соглашения вставки о преподавании религии. Они свидетельствовали также, что Курию вовсе не вводили в заблуждение. Предъявленные же ею требования являлись «обычную попыткой вырвать у нас ныне то, чего она не успела достигнуть в Вене»¹⁵.

Бутеневу и Мосолову виделись такие средства устранить этот сам по себе серьёзный инцидент. Можно было бы отклонять рассмотрение этого вопроса по формальным соображениям, и утверждая, например, что 14 статья предусматривала устранение исключительных мер; между тем как Святой Престол, вместо того, чтобы заранее сообщить о такой мере, требует утверждения обще-

¹³ Там же.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же. Л. 120.

го принципа, не являющегося принципом российского законодательства и повлечёт его нарушение. А можно было давать заверения относительно того, что правительство позаботится принять меры, которые гарантировали бы епископам некоторое участие в назначении преподавателей религии. Было очевидно, что всё это могло бы не удовлетворить Курию и привести к новым затруднениям и многое зависело бы от времени, когда ответ был бы дан, настроения и условий, в коих находилось бы соглашение¹⁶.

В телеграмме из Санкт-Петербурга от 21/9 июля говорилось, что министр внутренних дел сообщал, что правительство не хотело затруднять надзор епископов за религиозным обучением в средней школе, но не могло допустить вмешательства духовенства в начальное образование в западных областях. Возможные же уступки в этом вопросе относительно Царства Польского им уже сделаны и изложены в заключение Комитета по делам Царства, 22/10 февраля 1881 г. получившим санкцию императора¹⁷.

Проявленная Курией настойчивость не возымела действия. 25/13 августа участники переговоров телеграфировали товарищу министра иностранных дел Н.К. Гирсу, что их решительный отказ обсуждать вопрос о религиозном обучении в школе, «кажется, принят со смирением»¹⁸. Иначе обстояло дело с вопросом о семинариях.

До польского восстания 1863 г. по закону в каждой католической епархии была семинария. Её руководителем и начальником был епископ, для епархии которого это духовно-учебное заведение готовило священников. После восстания правительство, прежде не вмешивавшееся в деятельность семинарий, обратило на них пристальное внимание, что проявилось по-разному в отношении семинарий Царства Польского и западных областей Империи.

Первые до 1863 г. находились вне правительственного контроля и всяких стеснений. Уровень преподавания и порядок были выше, чем в Империи. Ответом на участие духовенства в восстании стали радикальные меры, направленные на то, чтобы это духовенство «поставить в строго определённые рамки, отнять у него средства к политическому влиянию; но далее этого здесь дело не пошло. Само собой понималось, что польское духовенство оста-

¹⁶ Там же. Л. 103.

¹⁷ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1420. Л. 74.

¹⁸ Там же. Л. 102.

нется всегда польским»¹⁹. На практике меры относительно семинарий свелись к изъятию их имущества в казну, а взамен доходов на их содержание назначены были суммы до того малые, что они не могли бы существовать без ежегодных пособий из казны, без некоторых жертв со стороны духовенства и платы за обучение, взимаемой в младших классах. И, хотя в статье 36 указа от 26/14 декабря 1865 г. об устройстве светского духовенства в Царстве Польском говорилось, что устройство и содержание семинарий будут определены особыми правилами, этого сделано не было.

После отмены Конкордата и разрыва отношений со Святым Престолом было намечено много преобразований по управлению католическими делами.

Их главные начала были утверждены 22/10 мая 1867 г. Комитетом по делам Царства Польского. Отдавая отчёт, что для исполнения указа от 26/14 декабря может потребоваться ещё некоторое время, Комитет, в виду необходимости скорейшего объединения учреждений Царства Польского с учреждениями Империи, считал полезным распространить на семинарии Царства правила, которые будут приняты для семинарий Империи. А затем предполагалось издать общий полный устав для всех них. Однако, поскольку позднейший опыт «указал на невозможность и бесплодность не только общего устава для всех семинарий вообще, но и для пяти семинарий Империи»²⁰, то для семинарий Царства был сохранён прежний порядок управления, т.е. епископами.

В середине 70-х годов правительство попыталось устроить в семинариях Царства преподавание русского языка и истории, подобно тому, как это делалось в виленской и ковенской семинариях. А именно, не доверяя епископам и не привлекая их к этому, оно хотело взять это дело в свои руки и устроить преподавание через министерство народного просвещения посредством учителей местных гимназий. После долгой переписки с этим министерством эта попытка закончилась провалом. Никаких нововведений в семинариях Царства не было. Но правительство поставило перед собой задачу способствовать улучшению материального положения семинарий при непременною условии введения в них, независимо от способа, преподавания русского языка и истории. Об этом со времени венских переговоров станет известно и Курии.

¹⁹ Там же. Ф. Канцелярия. 1881. Оп. 470. Д. 125. Т. 2. Л. 24-47.

²⁰ Там же.

Ещё большую озабоченность правительства вызывали семинарии западного края. Ими оно занималось издавна. Так в 40-х годах, вскоре после воссоединения униатов, было решено придать католическим семинариям русское направление. В Белоруссии, воспользовавшись секуляризацией имений, правительство запретило монастырские школы, закрыло мелкие семинарии. Для каждой епархии было оставлено по одной семинарии, утверждены штаты. Они по-прежнему управлялись в силу обычая; никто, однако, не оспаривал высшего над ними надзора и влияния правительства. Оно всегда могло предлагать ту или другую меру для руководства, обязать или пригласить епископа ввести преподавание какого-либо предмета. Принцип государственной власти был здесь не поколеблен.

Но в 1843 г. был издан «наскоро составленный» семинарский устав. Это стало первой попыткой подчинить католические семинарии правительственной регламентации, началом борьбы из-за семинарий.

Устав не только был выработан без содействия епископов, но и устранял их от непосредственного заведования семинариями. Во главе каждой семинарии должно было стоять правление из ректора, инспектора, духовных и светских учителей (преподавателей русского языка, истории и географии из православных) и эконома, которому было придано значение представителя правительственной власти. В учебном плане семинарии предполагалось поставить в связь с Духовной академией, переведенной к тому времени из Вильно в Санкт-Петербург, а в административном – подчинить Духовной коллегии.

Католические епископы не признали устав, не выполняли его предписания, ограничившись соблюдением внешних формальностей ради собственной безопасности. Русские учителя подвергались притеснениям и в правлении не играли никакой роли. Экономы, долженствовавшие противостоять семинарскому духовенству, сделались клеветами епископов. Продолжал процветать польский язык. Правление, как таковое, существовало только на бумаге, на деле все вопросы решал епископ или ректор, получив от него на то полномочия.

Епископы жаловались в Рим, и Курия обвинила правительство в нарушении правил Католической Церкви об устройстве семинарий.

По существу правительство через 4 года прямо или косвенно отреклось от этой меры, когда при заключении Конкордата в 1847 г. пошло на уступки требованиям Курии, признав епископа единственным начальником, руководителем семинарии, т.е. введя новые основы для управления семинариями, противоположные положениям устава. Мосолов пояснял, что «до 1843 г. католические семинарии управлялись в силу обычая; никто, однако, не оспаривал высшего над ними надзора и влияния правительства. Оно всегда могло предлагать ту или другую меру для руководства, обязать епископа или пригласить его ввести преподавание какого-либо предмета. Принцип государственной власти был здесь не поколеблен. Устав 1843 г., по своим последствиям, нанёс этому принципу величайший вред. Не говоря уже о том, что при некотором знакомстве с нашим высшим католическим духовенством, невозможно себе представить, на кого рассчитывало опереться правительство для приведения в исполнение принятой им меры, оно через 4 года прямо или косвенно отреклось от неё и, что хуже, как бы осудило её постановлениями Конкордата. Этим договором не только установлены совершенно новые начала для управления семинариями, противоположные началам устава, но признаны и такие чисто католические притязания, которые как бы усваивают нам без нужды воззрения чуждой Церкви (например, правила Тридентинского собора, обязательность католического исповедания учителей и признание за духовником особого положения. Он назначается без согласия правительства)». Затем Мосолов напоминал, что Конкордат «был встречен в России недружелюбно». Исполнять его не спешили. Директор департамента духовных дел Скрипицын был уволен за нежелание признавать Конкордат и собственное его толкование²¹.

Согласно Конкордату учителя выбирают епископом и должны быть непременно католиками. Его постановления о семинариях вошли в свод законов и до 1866 г. имели обязательную силу, утратив её с отменой Конкордата. Решениями Комитета по делам Царства Польского от 22/10 февраля 1867 г. предусматривался пересмотр в особой комиссии всех законов, касающихся римско-католического исповедания и издание нового Уложения, а также составление нового устава для семинарий, подчинив их Духовной коллегии.

²¹ Там же.

Однако тогда заняться решением этих вопросов оказалось невозможно в силу положения в имевшихся трёх семинариях. В двух из них были епископы, рассчитывать на поддержку которыми каких-либо начинаний в отношении семинарий, не приходилось. Решено было пойти на меры, не требовавшие участия и содействия со стороны епископов. Поэтому вернулись к уставу 1843 г. и к другим мерам, предпринятым в 40–50-х годах, которые в основном касались преподавания русского языка, отечественной истории и географии. Высочайшим повелением от 5 марта/21 февраля 1869 г. предписывалось, в частности, чтобы экзамены по этим предметам для поступающих, переходящих из класса в класс и выпускников семинарии происходили в присутствии директора местной гимназии или командированного по его распоряжению лица от губернской дирекции училищ. При этом неудовлетворительная отметка имела последствием непринятие воспитанника, оставление в классе или лишение аттестата по окончании полного семинарского курса и преимуществ, с ним сопряжённых. Эта строгая мера должна была показать, какое место отводится знанию русского языка в католических семинариях России.

Одновременно с этой мерой решили преобразовать внутреннее управление семинариями. Из-за отсутствия поддержки духовных властей в таком щепетильном деле не осталось ничего кроме принудительных мер, ибо католическая Церковь объявляла себя достаточно компетентным учреждением для управления ими, а государство желало доказать, что семинарии, как и всё существующее и терпимое в государстве ему подвластно. Это противоречие ещё усугубляло различие в вероисповедании.

До того, как удалось найти компромиссное решение, был испробован ряд средств. Прежде всего, изъятие семинарий (в соответствии с положением устава 1843 г.) из управления епископов и передача их в руки правления. Оно прошло без затруднения в Вильно, поскольку управляющий епархией, будучи лишён канонической власти и не связан с Римом, считал себя свободным принимать любые меры. Тельшевский епископ отделался отпиской. Вопросы не возникло в Тирасполе, где семинария для немцев-колонистов была учреждена самим правительством, а её первый епископ в 1855 г. объявил, что в отношении внутреннего порядка семинария будет руководствоваться уставом 1843 г., тогда не действовавшим. Но в житомирской епархии возникло сильное противодействие духовенства, считавшего создание правления противо-

речащим церковным правилам. Поскольку епископ этой епархии находился тогда уже в ссылке, викарий умер, а управляющего епархией прелата Крушинского, бывшего ректора семинарии, на которого никакие увещания и угрозы не подействовали, пришлось в 1876 г. сослать, а семинарию временно закрыть.

После такой неудачи в 1877 г. решено было реализовать идею общего устава для семинарий. Для этого устав 1843 г. был несколько переработан и разослан в качестве проекта на отзыв епархиальным начальникам. В своих отзывах они касались отдельных частностей, но по основным статьям были единогласны, что, согласно церковным правилам, их составление должно быть представлено епископам или требует согласия папы. Некоторые замечания были учтены, проект был несколько смягчён. Однако произошедшее показало трудность добиться согласия всех епископов, учесть положение во всех епархиях, а, главное, появилось сомнение в возможности и необходимости повсеместного введения устава. Решено было применить начала устава к открывавшейся вновь в Санкт-Петербурге семинарии при могилёвской архиепархии, находившейся там.

Учитывая, что в это время уже начались в Вене переговоры с Курией о соглашении, из осторожности к обсуждению устава были приглашены уполномоченные митрополита. Они держали себя уклончиво, а митрополит лишь условно дал своё согласие. Поэтому устав появился как временное положение, утверждённое министерством внутренних дел «с высочайшего соизволения». Открытие семинарии состоялось в 1879 г., несмотря на то, что митрополит тайным письмом был предупреждён Курией против всяких соглашений, несоответствующих церковным правилам²².

Таким было положение дел в вопросе о семинариях, когда начались переговоры с Курией в Вене. Достижение договорённости с римской Курией относительно них стало одной из самых важных проблем для российской стороны, поскольку без неё было бы трудно «вводить в семинариях какие-либо улучшения и преследовать национальные цели, намеченные разными частными мерами».

В российской памятной записке, вручённой Убри 3 марта 1880 г. Якобини перед началом переговоров, подчёркивалось, что пожелания об устранении светских профессоров, особенно, не ис-

²² Там же. 24–43.

поведующих римско-католическую религию, представлялись основанными на неверных или неточных сведениях и невыполними на практике. Тем не менее, императорское правительство, зная о большом значении, придаваемом папой Львом XIII вопросу религиозного преподавания, и преисполненное само его большой важностью, готово приступить к обмену мнениями по этому поводу. При этом оно исходит из стремления устранить все расхождения и достичь цели, равно интересующей две стороны, улучшая постепенно и систематически условия этих установлений, не затрагивая принципов, которые определяют их внутреннюю дисциплину и их иерархическое подчинение.

Относительно Духовной академии в записке отмечалось, что она находилась под полным управлением римско-католического митрополита, в соответствии с предыдущими соглашениями, заключёнными с римской Курией. Если она испытывает недостаток в интеллектуальных силах, то единственно по причине безразличия самого высшего католического духовенства к пользе преподавания. Нет необходимости в проведении в ней радикальных реформ, и нет никакой обоснованной причины её распускать²³.

В депеше Якобини от 9 апреля 1880 г. государственный секретарь Нина, делясь своими соображениями по предложенным российской стороной к рассмотрению вопросам, отмечал, что основная задача, стоявшая перед ним в вопросе о семинариях, сводилась к тому, чтобы добиться в отношении распорядка епархиальных семинарий возвращения к тому, что было установлено условиями Конкордата. Для обсуждения с послом этого вопроса нунций мог найти материал в инструкции от 12 сентября 1879 г., составленной тогда, когда предпринимались первые шаги к началу переговоров. В ней Нина призывал про-нунция привлечь внимание Новикова к тому, чтобы помешать одобрению готовившегося в Санкт-Петербурге проекта реорганизации семинарий. Более того, ему следовало просить посла добиться, чтобы его правительство вернулось в отношении них к режиму, установленному Конкордатом, так как Святой Престол «никогда не уступал гражданской власти,

²³ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1390. Л. 73–76; Archivio storico della II sezione della Segreteria di Stato (già Congregazione per gli Affari Ecclesiastici Straordinari) (далее – AA.EE.SS). Sessioni. Sessione 485. Anno 1880; Les accords de Vienne et de Rome entre le Saint-Siège et la Russie... P. 167–169.

даже в странах, управляемых католическими монархами, большое вмешательство в воспитание святого воинства Церкви». Избегая угроз, он должен был дать понять, что в таком случае папа не смог бы уполномочить нунция на ведение переговоров. Более того, ему самому пришлось бы «позаботиться о благе Церкви теми средствами, которые его совесть её верховного главы ему предписывала бы воспользоваться, не исключая того, чтобы сделать внушение епископам и самим верующим в отношении их долга против столь прискорбного решения императорского правительства»²⁴.

Хотя о Духовной академии он уже писал, тем не менее, Нина не мог удержаться от того, чтобы просить Якобини прояснить послу сведения, на которых основывается точка зрения Святого Престола об этом установлении. Конечно, для посла было очевидно, полагал он, что нынешнее положение Академии не могло быть удовлетворительным для Святого Престола, и что не безразлично высшего католического духовенства к обучению следует единственно приписать её жалкое положение, потому что, когда, как подсказывает здравый смысл, там не принимались необходимые меры, было невозможно помешать тому, чтобы она пришла в упадок²⁵.

Проблема Академии имела ещё один важный аспект. Как писал Новиков (донесение от 5 февраля/24 января 1880 г.), Якобини поставил вопрос о восстановлении в Варшаве Духовной академии, закрытой в 1867 г., а до того составлявшей часть университета. После его закрытия эта часть была переведена в Санкт-Петербург в Духовную академию и больше не была восстановлена в варшавском университете, когда этот последний был вновь открыт. Теперь, по утверждению Якобини, Санкт-Петербургская Академия не отвечала её мандату, так как молодые люди по причине климата в столице или развлечений, которые там находят, в неё не идут или оставляют их призвание²⁶.

Позднее, уже во время переговоров он вновь поставил этот вопрос, но его обсуждение было отвергнуто. Министр внутренних дел Маков (письмо министру иностранных дел А.М. Горчакову от 3 мая / 21 апреля), решительно заявлял о невозможности восстановления варшавской Академии. Допущение его стало бы, полагал

²⁴ Les accords de Vienne et de Rome entre le Saint-Siège et la Russie... P. 176–177, 123.

²⁵ Ibid.

²⁶ АВПРИ. Ф. Канцелярия. 1880. Д. 175. Т. 2. Л. 778.

он, «важною политическою ошибкою», ибо в этом случае «дело идёт явно не о церковных католических интересах, а об интересах исключительно польских». Он считал беспочвенными нападки и клевету в адрес Санкт-Петербургской Римско-Католической Академии, которую полагал возможным «отнести к образцовым заведениям»²⁷. Для Римской Курии и кардинала Якобини, по его мнению, она имела «один лишь недостаток, а именно – она Академия католическая, но не польская». Маков отмечал, что достижение такого результата стоило больших усилий и трудов. Да и теперь, приходилось ему признать, «поддержание должного направления» в Академии «обходится не без борьбы и затруднений, но дело уже сделано, преподавание поставлено правильно, надзор бдительный и само духовенство начинает ценить хорошее устройство Академии, так как недостатка в студентах из числа лучших учеников семинарий, никогда нет»²⁸. Епархии Царства ежегодно посылают в неё значительное число учеников. Восстановить Варшавскую Академию значило бы, полагал Маков, «сразу уничтожить всё достигнутое», что хорошо понимает кардинал Якобини, домогаясь восстановления «Варшавской, т.е. Польской Академии», хотя одновременно он «сам чувствует бесплодность и безнадёжность своего домогательства», ибо, как было сказано в телеграмме Убри и Мосолова: «Он просит восстановления Варшавской Академии или сотрудничества всех епископов в управлении Санкт-Петербургской Академии»²⁹. Маков считал правильной позицию Убри и Мосолова, отвергших вопрос о восстановлении Варшавской Академии. Он отдавал справедливость позиции Убри и в отношении запрошенного участия епископов в управлении Академией, когда он обратился к про-нунцию с просьбой более определённо сформулировать сделанное им предложение³⁰.

31/19 октября 1880 г. в Вене состоялось подписание Убри и Якобини Прелиминарного соглашения между Святым Престолом и Россией. Оно включало 14 статей. Решения по вопросу о семинариях и Духовной академии сводились к следующему.

²⁷ Там же. Ф. Канцелярия. 1880. Д. 175. Т. 2. Л. 40–42; Ф. Российское посольство в Вене. Оп. 514/2. Д. 181. Л. 35–37.

²⁸ Там же.

²⁹ Там же.

³⁰ Там же.

Императорское правительство, желающее оказать содействие постоянной заботе и усилиям папы по обучению духовенства и, допуская свободное духовное руководство епископов в семинариях, откладывало обсуждение этого вопроса (статья 11) на последующие переговоры в Риме. Позабываются, где есть для этого основание, по мере возможности и в зависимости от местных требований о материальных нуждах семинарий, и примут после обследования наиболее действенные меры к тому, чтобы достаточное число молодых людей могло бы поступить в них.

Сотрудничество епархиальных епископов в руководстве Духовной академией, предложенное Святым Престолом, принято в принципе. Но способ и его протяжение (статья 12) составят предмет последующего соглашения между Святым Престолом и императорским правительством³¹.

Оба эти вопроса вошли в число тех трёх пунктов (третьим был вопрос о пересмотре исключительных постановлений), обсуждение которых должно было быть продолжено в Риме. Отдавая себе отчёт, что переговоры вступали «в едва ли не самый трудный фазис», Маков в представленной им на имя Александра II записке от 7 декабря/25 ноября 1880 г. подвёл итог законченных переговоров и высказал некоторые соображения о принятых на них решениях.

Что касалось семинарий, он признавался, что необходимость компромисса в отношении них, сознавалась ещё до начала переговоров. Но в ходе них не удалось достичь сближения взглядов и ослабления противоречий в точке зрения на характер управления семинариями, однако, выяснилось, что обе стороны были согласны в необходимости материального улучшения положения этих заведений и в облегчении доступа желающим в них поступать. Поэтому и было дано обещание о таком улучшении, а в отношении управления ими соглашением был «намечен лишь вероятный компромисс при будущих переговорах». Главное расхождение по этому вопросу между участниками переговоров проистекало из стремления Курии устранить всякое правительственное вмешательство в управление ими, «как бы слабо оно ни выражалось». Российская сторона признавала их заведениями церковными и в то же время и национальными, поэтому считала себя в праве осуществлять контроль над ними и требовать известных гарантий.

³¹ Там же. Ф. Канцелярия. 1880. Оп. 470. Д. 176. Л. 328; *Les accords de Vienne et de Rome entre le Saint Siège et la Russie...* P. 339.

При этом пределы этого контроля и гарантий и даже «цель наших стремлений вполне известны римской Курии и на самом деле она убеждена в их основательности и справедливости; но, отстаивая принцип и не соглашаясь, таким образом, с формой наших требований, она ищет какого-либо исхода». Во время переговоров выяснилось, что каждый остался при своём мнении. Но, поскольку для России представлялось «необходимым прекратить неблагоприятное воздействие римской Курии на епископов по вопросу о семинариях, то некоторое смягчение в крайних пределах взаимных требований не только желательно, но и возможно без ущерба для преследуемых нами целей»³², — отмечалось в записке. Поэтому в ходе переговоров, несмотря на обещание соглашения о семинариях, Курия была поставлена в известность, что российское правительство сохраняло за собой полную свободу действий по этому вопросу и не отступит от условий, на которых пойдёт на улучшение материального положения семинарий. А именно, «в западных губерниях установление таких правил о внутреннем управлении семинариями, которые обеспечивали бы за ними значение русских учебных заведений, а в епархиях Царства Польского — введение и преподавание русского языка и отечественной истории на том же языке»³³.

Напоминая, что всегда российская политика в сношениях с Курией осознавала необходимость хотя бы временных уступок, стремясь их делать как можно реже и сколь возможно менее существенными, Маков понимал, что следовало быть к ним готовыми. В частности, в отношении семинарий, он находил теперь недостаточным установление льгот. Нужно было решить весьма трудную задачу — в некоторой степени примирить высшее духовенство с уже введенными порядками, со своей стороны поступившись требованиями, чрезмерными и остававшимися на бумаге.

В предложении Курии о допущении всех епархиальных епископов к участию в высшем руководстве Духовной академии он видел стремление ослабить чересчур светское направление этого учебного заведения и единоличную власть над оным митрополита римско-католических Церквей, пребывавшего в Санкт-Петербурге. Но поскольку в ходе переговоров выяснилось, что

³² АВПРИ. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1390. Л. 14–18, 30–31, 35–36.

³³ Там же.

участие епископов должно будет ограничиться лишь сообщением отзывов и заключений по важнейшим случаям академической жизни, достичь чего будет трудно, то это предложение было принято, «как не заключающее в себе ничего опасного и в виде вознаграждения с нашей стороны за предстоящую сделку относительно семинарий»³⁴.

В заключение доклада в семи пунктах суммировались основополагающие положения для будущих переговоров. В первом из них говорилось: предупредить, что исполнение соглашения по пунктам о семинариях, Академии и пересмотре исключительных постановлений произойдёт лишь по восстановлению католической иерархии, то есть после преконизации епископов и распоряжений относительно епархий, по которым достигнута договорённость³⁵.

В ходе подготовки к переговорам в Риме в данной Бутеневу и Мосолову инструкция от 6 марта/22 февраля (она была подписана Гирсом и Маковым) цель их определялась ясно – установить *modus vivendi*, то есть способ существования, а точнее мирного сосуществования, в отношениях России с римской Курией.

По поводу семинарий предполагалось направить дополнительные указания министра внутренних дел. К тому же, Мосолов в подробностях был знаком с этим вопросом. В принципе не исключая возможности по нему компромисса, следовало с полной определённости известить Курию, что «не отступимся от правительственных мер, имеющих целью удержать за семинариями характер национальных русских учреждений. Кроме того, следует внушить римской Курии, что в отношении к епархиям Царства Польского желательно, чтобы сами епископы приняли инициативу введения в своих семинариях правильного и повсеместного обучения русскому языку и истории. Формы, в которых могут быть выражены предлагаемые нами меры, а равным образом и средства к улучшению быта тех семинарий, которые получат согласное с видами правительства направление, будут указываемы департаментом духовных дел иностранных исповеданий»³⁶.

В вопросе об участии епископов в управлении Духовной академией предписывалось поддержать предложение Якобини о

³⁴ Там же.

³⁵ Там же.

³⁶ Там же. Д. 1419. Л. 2, 6–7.

предварительных сношениях лишь в деле назначения ректора, инспектора и важных реформ³⁷.

В ходе переговоров в Вене в 1880 г. соглашения относительно семинарий достигнуто не было. Курия отказывалась признать российские уставы. Более того, ей «удалось, требуя разных редакционных изменений и при посредстве маленьких хитростей, исключить из пункта о семинариях, обещавшего дальнейшее обсуждение дела в Риме, всякое упоминание о семинарском уставе и включить в него признание за епископами права свободно руководить семинариями.

Надо сознаться, что это было ошибкой с нашей стороны. Даже по Конкордату мы признавали только высшее управление, а теперь дело дошло до свободного (подчёркнуто в тексте – *O.C.*) управления (*libre direction*) вместо высшего (*haute direction*)»³⁸, – досадовал Мосолов.

В такой ситуации в ходе переговоров в Риме российские уполномоченные «задались целью, сколь возможно исправить эту ошибку или ослабить её последствия. Со стороны Курии обнаружилось естественное намерение воспользоваться ею до крайнего предела»³⁹, настаивая на дальнейшем развитии допущенного принципа пользования епископами свободой. Исходя из того, что «в благоустроенном государстве всякая свобода обуславливается естественными обязательствами и пределами», российские уполномоченные пошли им навстречу, полагая, что почвой для таковых могло послужить Положение о санкт-петербургской семинарии. Некоторое время казалось, что найден общий язык: уполномоченные Курии высказывались в пользу издания епископами уставов для своих семинарий, по согласованию, «в чём следует», с правительством. Но недоверие взяло верх и, предположительно, не без вмешательства папы, они отказались от соглашения на таком основании, решительно заявив, что Святой Престол не мог согласиться с идеей устава, составленного вместе с правительством, поскольку семинарии являлись чисто духовными установлениями⁴⁰.

После того, как исчезла надежда достичь соглашения относительно отдельных уставов для каждой семинарии, Мосолов и Бу-

³⁷ Там же.

³⁸ Там же. Ф. Канцелярия. 1881. Оп. 470. Д. 125. Т. 2. Л. 43.

³⁹ Там же. Л. 44, 83.

⁴⁰ Там же.

тенеv изменили отправную точку. Свою задачу они увидели теперь в том, чтобы покончить с препирательствами и придти к декларации, которая, «исправляя слабые стороны Конкордата и даже венского соглашения, заключала бы в себе лишь самые общие начала и, не связывая в будущем, доставила бы кое-какие выгоды в настоящем». Начались новые трудные обсуждения вопроса.

Говоря о царившей на переговорах атмосфере, Мосолов писал: «Упорство, с каким уполномоченные римской Курии отстаивали свои домогательства в вопросе о семинариях, превосходит всё предшествующее в этом смысле. В течение месяца совещания беспрерывно угрожали обострением и полною размолвкой»⁴¹. Он призывал с этим считаться при оценке достигнутого результата.

Наконец, после месяца новых обсуждений достигли договорённости о существовании заявления с российской стороны по этому вопросу. О проекте его Санкт-Петербург был оповещён телеграммой Бутенева и Мосолова от 2 июля/20 июня 1881 г. Согласно ему, ординарный епископ епархии признавался единственным главой епархиальной семинарии. Его свободное управление ею имело следующие оговорки. 1. Он ведёт переговоры и назначает персонал семинарии. При назначении ректора, инспектора и профессоров он предварительно должен убедиться в отсутствии возражения правительства в отношении их гражданского поведения. 2. Епископ, если сочтёт это необходимым на надлежащих основаниях, может уволить ректора, инспектора, профессоров и других назначенных им лиц и назначить новых. Если не сделает этого сразу, он должен уведомить об этом правительство. 3. План и программа занятий составляются епископом, который свободен в духовном руководстве курсами занятий. Что касается плана и программы занятий по языку, истории и литературе в четырёх епархиях Империи (Могилёв, Вильно, Тельше и Житомир) епископ предварительно достигает соглашения с правительством⁴².

Сами российские участники переговоров этот результат, достигнутый после месяца борьбы и размышлений, считали выгодным. «Этот текст, – писали они, – устраняет оскорбительные для нас условия Конкордата, что касается духовника и религии преподавателей, он обеспечивает благоприятные условия для изменений в существующем законе. Оговорка, выигранная во втором пункте.

⁴¹ Там же. Л. 45.

⁴² Там же. Д. 125. Т. 2. Л. 82.

Третий пункт содержит признание наших национальных требований. Вместо устава, применимого на бумаге до сих пор лишь в двух семинариях, будет легко вынести решение о гражданском экзамене для клерков (письмоводителей), окончивших занятия в семинариях»⁴³.

Собственная же его оценка Мосоловым сводилась к следующему.

«Мы отказываемся, иносказательно, конечно, от введения в наших семинариях правительственного устава. Но, в виду всего вышеобъявленного, едва ли это такая утрата, которая может иметь важные практические последствия. Каких усилий стоит это, и какие бледные результаты.

Текст соглашения не мешает нам удержать в силе все существенные меры, принятые или намеченные относительно семинарий. Положение о петербургской семинарии само по себе нимало не обеспечивало правительству дух заведения, направление воспитуемых. Всё, что в Положении есть хорошего, сохранится при известной доле разумного правительственного влияния и без Положения»⁴⁴.

Так, пояснил он, предложенное заявление не меняло правил приёма воспитанников в семинарии, присутствие на экзаменах окружного инспектора будет обеспечиваться не в силу Положения, а по специальному распоряжению в качестве правительственного поручения проверять известное обязательство со стороны епархиальной власти. Если же этого окажется недостаточным, можно будет установить такой порядок, когда окончившие курс клирики командированы к попечителю учебного округа для экзамена по общеобразовательным предметам. Причём на них может присутствовать уполномоченное лицо от губернатора, генерал-губернатора и департамента духовных дел. Неудовлетворительный результат влёт бы отказ кандидату, представленному епископом, в занятии должности. Один такой случай мог послужить серьёзным уроком для епископов в их отношении к делу.

При этом предполагалось, что действующие порядки должны сохраняться в силе, пока не последует предусмотренная достигнутым соглашением с Курией договорённость епископов с прави-

⁴³ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1420 Л. 1–2.

⁴⁴ Там же. Ф. Канцелярия. 1881. Оп. 470. Д. 125. Т. 2. Л. 47.

тельством относительно программы семинарий по общеобразовательным предметам⁴⁵.

Высказываясь в пользу достигнутого соглашения о семинариях, участники переговоров признавались, что это вовсе не означало, что они его находили полностью соответствующим их взглядам и, особенно, их желаниям. Они это делали единственно, потому что «мы его считаем приемлемым, и что, по нашему мнению, поскольку свобода руководства была признана предварительным венским соглашением, было бы иллюзорным придти к более удовлетворительному соглашению»⁴⁶.

Как писали Бутенев и Мосолов в донесении от 13/1 августа 1881 г., подошли к концу дискуссии об участии епископов в высшем руководстве Санкт-Петербургской Духовной академии. Но достичь полного согласия не удалось. Однако эти долгие дебаты, полагали они, послужили тому, чтобы ввести этот вопрос в его подлинные границы, т.е. к тому, что было предусмотрено и молча признано в Вене. В этом российские уполномоченные находили достигнутой свою цель. Способ и размер этого совместного действия двух сторон были установлены в соответствии с тем, как желала бы российская сторона, и были приняты Курией, за исключением пункта, по которому её требования были полностью отклонены. События развивались следующим образом.

В соответствии со своими инструкциями Бутенев и Мосолов отклонили все предложенные Курией комбинации. «Напротив, – писали они, – мы намеревались не чинить препятствий, если Святой Престол прикажет моголиёвскому архиепископу-митрополиту запросить мнение всех других епархиальных епископов двух групп епископов, подчиняющихся одному архиепископу, (т.е. Империи и Царства Польского – *О.С.*) и договориться с ними относительно выбора ректора и инспектора Академии прежде чем довести этот выбор до сведения правительства, также как относительно главных мер, которые надлежало принять. Такой запрос мог быть сделан посредством циркуляра, согласно принятой форме, адресованного епископам. Он им был бы передан с одобрения правительства, если только его содержание окажется соответствующим нашему соглашению» (подчёркнуто в тексте – *О.С.*).

⁴⁵ Там же.

⁴⁶ Там же. Л. 83–85.

Будучи недовольным, Святой Престол потребовал распространения такой договорённости также на выбор профессоров, но его пожелание было отклонено, а посему именно в таком виде они его представляли на рассмотрение правительства. Они надеялись, что после ознакомления с посылаемыми протоколами заседаний их предложение будет сочтено приемлемым, а ответ Гирса в отношении требования Курии будет негативным.

Их собственные замечания по поводу запрошенных Курией уступок сводились к следующему. Первопричиной требования Курии относительно Академии, полагали они, служил враждебный России план, который раскрывал довольно ясно желание отомстить за упразднение Академии в Варшаве, произведенное в 1867 г. Считая возможным избежать новых препирательств, сначала они хотели отнестись к нему, как к недоразумению. Но в Вене кардинал Якобини недвусмысленно привлёк внимание к этим требованиям. Российский посол их очень резко отклонил, относясь к предложенному ему плану, как нелепому.

«Тем не менее, у нас сочли возможным сделать его предметом простой уступки для того, чтобы добиться других выгод. Предел этой уступки должен был непременно быть ограниченным и твёрдо определённым. Ведь кардинал Якобини сам письменно представил, во время переговоров в Вене четыре пункта, в сжатом виде излагавших желание Курии, а именно: чтобы могилёвский архиепископ приходил к соглашению со всеми другими епископами, прежде чем приступать законным порядком к назначению ректора, инспектора, профессоров и к основным мероприятиям, касающимся Академии. Поскольку мы не могли бы согласиться с пронунцием в отношении назначения профессоров – это распространяло бы согласие епископов сверх всякой необходимости и изменило бы сверху до низу юридическое положение Академии перед правительством – мы предпочли оставить до соглашения в Риме решение вопроса о способе и объёме этого сотрудничества епископов, допускаемое нами в принципе»⁴⁷, – разъяснили они.

В подтверждение своей интерпретации венского соглашения, они ссылались на то, что именно в этом смысле вопрос трактовался на заседании особого Совещания 30/18 декабря прошлого года, когда Убри дал идентичные объяснения. С тех пор, чтобы не нарушать спокойствие в Академии, не следовало бы, полагали они,

⁴⁷ Там же. Л. 87–90.

больше уступать в этом пункте. Всё сказанное касалось существа вопроса. Что касалось формы подлежавшего принятию соглашения, российские уполномоченные сочли уместным ему придать негативный оборот. Вместо того чтобы выносить постановление, каким бы оно ни было, с общего согласия с Курией, так чтобы его вменить затем в обязанность епископам, они предпочли не отказывать ей в мере, принимаемой ею, и затем позволить действовать епископам, не обязывая их к этому от имени закона и власти.

Даже частично принимая это поступившее от Святого Престола предложение, российские уполномоченные находили его бесполезным и непригодным. Они предполагали, что «это согласие между епископами, к тому же ограниченное нами, рано или поздно приведёт к неизбежному разложению Академии», и стало быть предпочтительно было, чтобы ответственность за это падала на Святой Престол. Если же, несмотря на нежелательный для нее характер соглашения об Академии, российская сторона смогла на него согласиться, в виду того, что вопрос сам по себе второстепенный, сделанная уступка не должна была идти дальше лишь взаимности.

«Уступить открыто проявленной недоброй воле, фантазии, почти капризу, будет означать лишь поощрение противника, богатого на враждебные выдумки и не придающего никакого значения примирительному настрою других.

Добавим, что, если в вопросе о семинариях Курия могла, по крайней мере, претендовать на то, что сообразуется с каноническими принципами, ничего подобного не имеет места в деле об Академии. Это совершенно новое, всё проникнутое задними мыслями изобретение, которым предстоит предоставить нашему епископату посредством Академии совместную деятельность, более подчеркнутую, по отношению к государству»⁴⁸, – мотивировали они свою позицию в этом вопросе.

Достигнутый на переговорах результат в целом не удовлетворил Санкт-Петербург, впрочем, как и улучшенный, по мнению Бутенева и Мосолова, текст соглашения, который осенью привёз последний в столицу.

Обобщённая оценка хода переговоров в Риме была дана в справке министерства внутренних дел, составленной в начале 1882 г. Что касалось семинарий, в ней отмечалось, что в этом во-

⁴⁸ Там же.

просе министр не счёл возможным согласиться с первоначально достигнутой на переговорах договорённостью, найдя её невыгодной. Проявленная твёрдость вынудила Курию пойти, с её точки зрения, на существенные уступки. Согласно новой договорённости вместо положений прежнего Конкордата, сохранившихся в действующем законе, епископы обязывались теперь составить уставы для семинарий, признавалось обязательным преподавание русского языка и истории во всех семинариях, включая епархии Царства Польского. Однако Курия продолжала настаивать на том, чтобы все преподаватели были католиками, несмотря на то, что их первоначальный выбор и теперь был предоставлен самим епископам. Министр не считал возможным идти на такую уступку, о такой позиции С.Петербурга Курия была информирована.

В отношении Академии было достигнуто положение о сохранении над ней прав митрополита, который вступал в сношения с епископами лишь перед избранием ректора и инспектора и по важнейшим вопросам преобразований⁴⁹.

После получения Бутеневым (после отъезда Мосолова он один продолжал переговоры) окончательного ответа кардинала Якобини по остававшимся спорными двум пунктам соглашения стало очевидно, что предстояло дать окончательный ответ: принять или отклонить соглашение. В такой ситуации весной проект соглашения обсуждался на двух заседаниях особого Совещания в присутствии императора 4 апреля/23 марта и 25/13 апреля.

Проекту соглашения о семинариях и Академии было уделено особое внимание. Признавалось, что установленное соглашением введение русского языка, словесности и русской истории во всех семинариях, включая епархии Царства Польского, было делом первостепенной важности, но только в том случае, если преподавание этих предметов, «обставленное лучшими педагогическими условиями, будет введено в истинно русском духе». Поэтому считалось необходимым формально оградить выбор преподавателей этих предметов от исключительного влияния епископов. Преподаватели эти должны быть из коренных русских. Мотивировалось это тем, что, «относительно не касаясь совести учащихся и не нарушая католического учения в семинариях, правительство вынужденно всемерно заботиться о том, чтобы приготавливаемое в них к духов-

⁴⁹ Российский государственный исторический архив (далее – РГИА). Ф. 821. Оп 11. Д. 57. Л. 82–83.

ному сану юношество, при замкнутости воспитания, получало правильные понятия о предметах, относящихся к русской истории и русской словесности, преподавание коих, если будет в зависимости от лиц нерусского происхождения, могло бы послужить орудием к возбуждению враждебных чувств и предубеждений против России и всего русского»⁵⁰. А чтобы такой взгляд правительства мог реализоваться на практике, было сочтено необходимым внести изменение в пункт соглашения, предоставлявший епископу избрание и назначение профессоров. Следовало указать, что преподаватели русского языка, словесности и истории (в отличие от профессоров богословских и церковных предметов, избираемых епископом) назначаются или, по крайней мере, предлагаются правительственной властью. Кроме того, положение об издаваемом епископом уставе необходимо было дополнить оговоркой, что он не должен, само собой, разумеется, противоречить существующим постановлениям и не устраняет высшего правительственного надзора над всеми духовно-учебными заведениями.

Относительно Академии Совещание сочло неудобным обязывать могилёвского архиепископа-митрополита к соглашению с остальными епископами по важнейшим вопросам управления ею. Поэтому оно признало необходимым, для ослабления такого неудобства, «подтвердить неизменность отношения правительства к Академии и прав над нею архиепископа, как единственного её начальника согласно государственным и церковным постановлениям». В этой связи в пункте соглашения об Академии предлагалось оговорить, что могилёвский архиепископ-митрополит, «как единственный её начальник сохраняет те же права над Академией и остаётся в тех же по её управлению условиях к правительству, как другие епископы относительно подведомственных им семинарий»⁵¹.

В направляемых Бутеневу Гирсом указаниях обращает на себя внимание то, что одним из важнейших лейтмотивов их, к тому же, неоднократно повторяемых, было подтверждение им нежелания российской стороны придти к разрыву переговоров. Посылку ему копии отчёта о заседаниях Совещания, чтобы ему была яснее точка зрения правительства по деликатным вопросам, министр сопрово-

⁵⁰ АВПРИ Ф. Канцелярия. 1882. Оп. 470. Д. 85. Л. 144–147; РГИА. Ф. 821. Оп. 11. Д. 57. Л. 68–69.

⁵¹ Там же.

дил замечанием: «Я должен, однако, Вам повторить, что мы ни коим образом не хотим привести к разрыву переговоров. Совсем напротив, мы желаем их продолжать до того, чтобы достичь соглашения действительного, не на словах, а на деле. Для этого нужно говорить ясно и не довольствоваться иллюзиями и ложными заблуждениями», – писал он в частном письме от 22/10 мая 1882 г. Если же Курия довела бы дело до того, что соглашение стало бы невозможным, Бутеневу следовало позаботиться, чтобы последнее слово исходило от неё и ответственность за факт разрыва переговоров пала исключительно на неё⁵².

Первые шаги, предпринятые Бутеневым после получения этих указаний, не встретили положительного отклика Курии. Беседа с Рамполла послужила предупреждением по поводу того, каким будет результат сообщений, которые ему предстояло сделать. Было очевидно, что те, что касались семинарий, неизбежно будут расценены, как отступление, и могут даже привести к приостановке переговоров. На сообщавшей об этом секретной телеграмме Бутенева от 7 июня/26 мая Александр III написал: «Всё это не должно ни в чём смущать [нас], и мы должны настоять на своём»⁵³.

Запрошенные дипломатом в этой связи дополнительные указания были даны после согласования с новым министром внутренних дел, которым стал Д.А. Толстой. Правда, речи не шло о внесении изменений в прежние инструкции по существу стоявших вопросов, поскольку они представляли собой «изложение фундаментальных принципов, долженствовавших быть присущими политике императорского правительства в его отношениях с римским Святым Престолом. Но их применение в состоянии меняется сообразно обстоятельствам»⁵⁴, – писал Гирс Бутеневу 27/15 июня, направляя ему дополнительные инструкции. Изложенные в них соображения Толстого, в частности, в отношении семинарий и Академии сводилась к следующему.

«Претензия Святого Престола распространить на преподавателей русского языка, литературы и истории обязательную их принадлежность к римско-католической религии нам представляется слишком опасной, чтобы быть принятой. В принципе мы не

⁵² АВПРИ. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1421. Л. 55–56.

⁵³ Там же. Ф. Канцелярия. 1882. Оп. 470. Д. 85. Л. 161.

⁵⁴ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1421. Л. 67.

исключаем выбор католика для такого преподавания, но долг охранять интересы государства нам мешает сделать из этого обязанность, обусловленную официальным соглашением. Тем не менее, нам кажется, весьма возможным достичь, в случае необходимости, в этих условиях соглашения между духовным правлением школы и властями государства»⁵⁵.

В части соглашения относительно Академии следовало строго придерживаться того, что сказано в статье 23 Конкордата 1847 г. Она формулируется так: «Могилёвский архиепископ-митрополит осуществляет над санкт-петербургской Духовной академией такую же самую власть как другие епископы над епархиальными семинариями. Он является её единственным главой и высшим начальником; совет или правление Академии носят характер чисто консультативный»⁵⁶. Представлялось, что Святой Престол не мог бы возражать против такого направления. «Что касается осведомлённости, которую архиепископ-митрополит старался бы обрести, консультируясь с другими епископами, императорский кабинет в этом ничего не видит, но не смог бы согласиться на обращение за консультацией ни к какой официальной власти»⁵⁷.

По указанию императора Бутеневу предписывалось положить в основу переговоров эти заключения Толстого. Рассчитывали, что они такого рода, что смогут смягчить первое впечатление, которое Бутенев обнаружил у Рамполла. Во всяком случае, полагали, что они ему дадут возможность продолжить переговоры.

А в заключение инструкции следовали всё те же опасения по поводу разрыва переговоров. «Императорский кабинет настаивает на желании избежать разрыва. Г-н Толстой считал бы подобный исход в качестве очень достойного сожаления по причине впечатления, которое он произвёл бы среди римско-католического населения Империи и Царства. Но, вдохновляясь этим желанием, Вы должны остерегаться позволить это увидеть римским участникам переговоров, – говорилось в инструкции. – Они стали бы несговорчивыми с того дня, когда смогли бы понять, что мы нуждаемся в соглашении с ними. Именно на Ваш такт мы в этом полагаемся,

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Там же.

⁵⁷ Там же.

чтобы продолжить переговоры с терпением, соединённым с твёрдостью, которой требуют любые переговоры со Святым Престолом, для того чтобы, при всех обстоятельствах, если соглашение не будет достигнуто, ответственность не пала на нас»⁵⁸.

Поняв из письма Бутенева от 13/1 июля, что самые большие трудности на переговорах встретит вопрос о семинариях, Гирс ему сообщил телеграммой от 23/11 июля новый проект редакции статьи по этому поводу. В ней говорилось: «Назначение преподавателей русского языка, литературы и истории будет зависеть от согласия императорского правительства, которое не исключает в принципе выбор католика для такого преподавания, но не может из этого сделать неперемное условие, предусмотренное в соглашении, подлежащем заключению»⁵⁹. И далее клером было добавлено: «Что касается верховного надзора государства, установленного надо всеми церковными учреждениями, он может быть определён отдельным соглашением между императорским правительством и Святым Престолом или посредством простого письменного заявления с нашей стороны»⁶⁰.

Вскоре произошёл инцидент, показавший, как высоко ставил Святой Престол решение вопроса о семинариях. 13/1 августа 1882 г.в частном письме Гирсу Бутенев писал о сделанном ему во время конфиденциальной беседы Рамполла намёке о желании папы восстановить официальные отношения между Россией и Святым Престолом «наподобие тех, что теперь существуют с Пруссией». При этом кардинал высказал мнение, что в таком случае папа мог бы оказаться вынужден пойти на уступки более широкие в вопросе о семинариях.

Дипломат сослался на то, что не имел полномочий приступить к рассмотрению этого вопроса, не считал его входящим в план, намеченный себе правительством на этих переговорах, и добавил, что, по его мнению, «всякий намёк такого рода мог бы ослабить значение серьёзных доводов, которые Святой Престол считал долгом привести в пользу его позиции в вопросе о

⁵⁸ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1421. Л. 57–60; Ф. Канцелярия. 1882. Оп. 470. Д. 85. Л. 265–272.

⁵⁹ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1421. Л. 67.

⁶⁰ Там же.

семинариях: он заставил бы думать о духе торга, который не должен бы иметь место в вопросе, считающемся важным в делах Церкви»⁶¹.

Кардинал решительно возражал против подобной интерпретации пожелания папы. «Это не был бы, – сказал он, – никакой торг, а достойное завершение труда, доведенного до доброго конца. Спонтанный демарш подобного рода, – добавил он, – произвёл бы на папу самое благоприятное впечатление и вызвал бы и с его стороны такой же спонтанный акт признательности»⁶².

В таком случае, заявил Бутенев, начать с такой уступки должен был папа, поскольку императорское правительство «уже сделало такой шаг, предложив уступку в способе назначения русских преподавателей».

Рамполла поспешил заверить, что выражал лишь личное мнение⁶³.

Между тем, в связи со встречаемыми на переговорах трудностями, в ответ на сообщения Бутенева Санкт-Петербург вносил всё новые уточнения в свою позицию по оставшимся нерешёнными вопросам. В письме Гирсу от 26/14 августа Толстой писал в отношении семинарий: «Мы дошли до последних пределов уступок, изъявив готовность не включать в текст соглашения (положения) ни о назначении учителей русских предметов, ни об общем наблюдении правительства за семинариями, а, предоставив себе заявить, что это будет сделано. Отступить от этого столь естественного для русской власти права нет никакой возможности»⁶⁴.

Настояния римского Двора, чтобы мигилёвский митрополит сносился со всеми епископами на счёт организации Академии, и чтобы об этом была сделана ссылка в соглашении, вызвали у министра явную досаду. «Не будь этой обязательной ссылки, никто ему не мешает советоваться и соглашаться, с кем захочет; но нельзя таким официальным актом признавать соборное участие всех епископов в устройстве этого учебного заведения, что противоречит и канонам самой римской Церкви», – заметил он⁶⁵.

⁶¹ Там же. Ф. Канцелярия. 1882. Оп. 470. Д. 85. Л. 106–107.

⁶² Там же.

⁶³ Там же.

⁶⁴ Там же. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1421. Л. 75–76.

⁶⁵ Там же.

15/3 сентября 1882 г. Гирс переслал Бутеневу этот ответ Толстого, сопроводив следующими короткими замечаниями. «По вашей оценке мало надежд достичь соглашения. Однако возможно, что, если римская Курия будет действительно убеждена в нашем твёрдом решении не идти дальше по пути уступок, она сама решится умерить свои требования или, по крайней мере, предложить какую-то приемлемую сделку. Именно Вам надлежит ей дать хорошо понять, что мы на пределе наших уступок, не закрывая, однако, окончательно дверь переговоров»⁶⁶.

По поводу затруднений вокруг статьи об Академии 24/12 октября после подробного объяснения с Толстым Бутеневу Гирсом была направлена депеша с изложением истории вопроса и указанием способов его урегулирования. В ней разъяснялось, что возникшее недоразумение отражало характер прелиминарных переговоров, на которые оказывало «преобладающее влияние взаимное желание создать почву для примирения и согласия, на которой можно встретиться, чтобы придти к окончательному соглашению»⁶⁷. Поэтому в ходе них стороны старались обходить и избегать затруднений путём расплывчатых редакций, откладывая их уточнение на последующие переговоры. Такой образ действия был продиктован ситуацией и оправдан взаимным желанием довести переговоры до счастливого конца. Но он имел и отрицательную сторону: «он скрывал трудности, не разрешая их, и давал повод недоразумениям». Она вскрылась, когда речь пошла об уточнении оставшихся неясными пунктов. Интерпретация Святого Престола расходится с таковой императорского правительства, и нужно совместно искать новое соглашение. Поэтому обе стороны не могли сослаться на это соглашение, как на обязательство, связывающее свободу оценок.

Российская сторона могла бы лишь оспаривать, что при заключение этого соглашения «сотрудничество епархиальных епископов в высшем руководстве Академии Святым Престолом не было признано в принципе. Но было добавлено, что способ и объём этого сотрудничества станет предметом последующего соглашения между Святым Престолом и императорским правительством»⁶⁸.

⁶⁶ Там же. Л. 74.

⁶⁷ Там же. Ф. Канцелярия 1882. Оп. 470. Д. 85. Л. 325–336.

⁶⁸ Там же.

Теперь-то и надлежало определить способ и размер этого сотрудничества.

Напоминались формулировки по этому поводу в ряде материалов в своё время посылавшихся в Рим.

А на поставленный теперь дипломатом по настоянию Святого Престола вопрос (телеграмма Гирсу от 30/18 сентября), поддерживается ли императорским правительством принятое в принципе прелиминарным соглашением сотрудничество епархиальных епископов в высшем руководстве Академией, и должно ли оно быть упомянуто в окончательном соглашении, как пожелание Святого Престола, либо в дополненной или изменённой форме, либо просто с оговоркой, соответствующей Конкордату, Бутеневу излагался ответ Толстого.

«Формальное сотрудничество епархиальных епископов в руководстве Академией, – говорилось в нём, – абсолютно неприемлемо, оно создало бы недопустимое и беспримерное положение. Это было бы, как, если бы просили сотрудничества всех губернаторов провинций в руководстве министерством внутренних дел. Стало быть, никакого упоминания такого сотрудничества не должно быть сделано в тексте соглашения. Ст. 4 должна быть сформулирована так, как ст. 23 Конкордата»⁶⁹. Тем не менее, чтобы сохранить дух прелиминарного соглашения, которое «допускает в принципе это сотрудничество с тем, чтобы в дальнейшем установить его способ и объём», Толстой согласился бы на то, «чтобы могилёвский архиепископ-митрополит был уполномочен просить о сотрудничестве епархиальных епископов для выработки проекта органического устава Академии»⁷⁰ (всё подчёркнуто в тексте – *О.С.*). Это следовало бы рассматривать в качестве «огромной уступки, учитывая, что ныне действующий устав был составлен департаментом духовных исповеданий без участия Святого Престола и неукоснительно применялся до настоящего времени. Это обретённая позиция, совершившийся факт, от которого мы отказываемся. Мы надеемся, что Вам удастся заставить Святой Престол оценить значение этого, и мы полагаем, что, тем самым, мы лояльно придерживаемся, если не абсолютной буквы, но, по крайней мере, духа и принципов венского соглашения. Но следует совершенно ясно иметь в виду, что мы сделаем эту уступку лишь при непременном

⁶⁹ Там же.

⁷⁰ Там же.

условии, что установится согласие также по всем другим пунктам, как Вы это зондировали в Вашей телеграмме от 21/9 октября»⁷¹, – писал Гирс.

В заключение депеши указывалось, что 4 ст. должна быть сформулирована безо всяких дополнений или оговорок согласно заключениям министра внутренних дел, санкционированным императором: «Могилёвский архиепископ-митрополит остаётся единственным главой и высшим руководителем санкт-петербургской Духовной академии и сохраняет там ту же самую власть, что каждый епископ осуществляет в своей семинарии. Ему разрешено просить сотрудничества епархиальных епископов для выработки проекта устава Академии»⁷².

Ноту о семинариях Бутенев должен был представить в обмен заранее условленную ноту государственного секретаря с извещением о получении российской ноты об основах управления семинариями, причём обмен нот должен был состояться накануне дня, назначенного для преконизации епископов. В ноте говорилось, что епархиальные семинарии находятся под управлением епархиального епископа. Что в особенности будут соблюдаться следующие положения. 1. Управляющий епархией епископ набирает и назначает персонал семинарии. Ректор, инспектор и профессора будут назначаться, как в прошлом с согласия правительства. 2. Управляющий епархией епископ может, если сочтёт это необходимым по надлежащим мотивам, снять ректора, инспектора, преподавателей и других его помощников. Если он не назначит сразу заместителя ректора, он об этом извещает правительство. 3. Составление устава семинарии, касающегося его организации, его административной и экономической части, прав и обязанностей персонала, также как составление плана и программы лежит на обязанности епископа, что касается части, которая имеет отношение к изучению русской истории и языка, он предварительно получает согласие правительства. Епископ, впрочем, остаётся свободен в направлении курсов, доктрины, в преподавании и внутренней дисциплине.

Курия желала, чтобы при сообщении этого текста епископам правительством (римские акты всегда передавались через него) им напомнили об избрании преподавателей из католиков и лиц, обладающих надлежащими качествами.

⁷¹ Там же.

⁷² Там же.

Папскому государственному секретарю поэтому передавалась следующая словесная оговорка (вербальная нота): «Оставляя выбор преподавателей на заботливость епископов, мы ставим, однако, успешное преподавание русского языка и истории предметом первостепенной важности и не потерпим относительно семинарий Империи никаких перемен в существующем положении вещей в пользу польского языка»⁷³.

Одновременно с обменом нотами о семинариях Бутенев был уполномочен вручить ноту об Академии. В ней говорилось: «Вследствие обсуждений, которые имели место по поводу статьи 12 венского предварительного соглашения, касающейся сотрудничества епископов в высоком руководстве римско-католической Духовной академией в Санкт-Петербурге» государственного секретаря информировали, что императорское правительство не противится тому, «чтобы Святой Престол предложил могилёвскому архиепископу-митрополиту учитывать мнение всех других епархиальных епископов двух духовных областей и придти к соглашению с ними относительно назначения ректора и инспектора Академии, прежде чем об этом выборе довести до сведения правительства, также как о главных мерах, которые надлежало принять»⁷⁴.

Соглашение было подписано 24/12 декабря 1882 г. Бутеневым и Якобини.

Острая борьба на переговорах вокруг вопросов, касавшихся религиозного образования показывает, сколь большое значение придавалось им обеими сторонами. Для императорского правительства заинтересованность в решении их в желаемом им смысле диктовалась в значительной мере тем, что оно видело в них важное средство разрешить острые жизненно важные проблемы и, прежде всего, изменить настроение среди польского духовенства, что могло отразиться на населении, исповедующем католическую религию.

Пожалуй, наиболее трезвая оценка достигнутого соглашения содержится в записке под заголовком «Замечания и объяснения», хранящейся среди документов российской миссии при Святом Престоле. Хотя она не подписана, но, безусловно, её автором был

⁷³ РГИА. Ф. 821. Оп. 11. Д. 57. Л. 77; АВПРИ. Ф. Канцелярия. 1880. Оп. 470. Д. 176. Л. 321–324

⁷⁴ Там же.

Мосолов, судя по его критическому настрою к происходившему вокруг этого соглашения, что раскрывает его частная переписка с Бутеневым⁷⁵. Записка и не датирована, но содержащиеся в ней оценки носят столь общий характер, что применимы практически ко всем этапам переговоров. По поводу её датировки следовало только учесть, что 21/9 июня 1882 г., как писал он Бутеневу, он покинул пост директора департамента духовных дел иностранных исповеданий и был назначен вологодским губернатором. Его ответы были, в первую очередь, направлены в адрес Победоносцева⁷⁶.

На замечание о том, что в соглашении о семинариях «даже не намечен контролирующий правительственный орган. Может случиться, что перед правительственным контролем закроются двери семинарий», он привёл следующие резоны. «Не было и повода намечать этот орган. Так как сомнения относительно контроля не возникало, возбуждать подобный вопрос с нашей стороны было бы грубою ошибкою. Семинарии всегда подчинялись правительственной инспекции, вернее, примирялись с её неизбежностью, и если б случалось когда-нибудь предполагаемое, то двери семинарии, прежде всего, закрылись бы для самого духовенства.

Дело шло об управлении семинариями на основании твёрдых правил. По смыслу сделки, епископы обязываются составить для них устав (всё подчёркнуто в тексте – *О.С.*). Преподавание русского языка и истории признаётся обязательным и для Царства Польского. При некотором знакомстве с основными положениями ка-

⁷⁵ В одном из них, в частности, содержалось весьма примечательное признание: «Вы видите и знаете, как ничтожны наши придирки к результату соглашения. Они умышленно придуманы, чтобы затруднить его осуществление. Я их автор по указаниям свыше». См.: АВПРИ. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1421. Л. 125.

⁷⁶ Сошлёмся на следующее его замечание в частном письме Бутеневу от 31/19 октября 1881 г. «Гнёт Победоносцева безграничен и всё усиливается. По словам Игнатъева, он вернулся из Холма и Варшавы с самым трагическим настроением (подчёркнуто в тексте – *О.С.*). Я читал его письмо Игнатъеву отсюда – он, между прочим, взваливает все нападки на переговоры с римской Курией. Было время, когда Игнатъев хвалился своими решениями по 14 пункту, но Победоносцев протянул к ним свою лапу, носит литографию в кармане и при встрече со мной у князя Урусова достал её оттуда и придирался крючкотворски к каждому слову», – писал Мосолов. АВПРИ. Ф. Российское посольство в Риме. Оп. 525. Д. 1421. Л. 124.

толической Церкви о семинариях (Тридентский собор) ясно, что вести с римской Курией переговоры об изменении порядка управления семинариями, т.е. об изъятии их из прямого подчинения епископам было бы пустою тратою времени».

По поводу утверждения о том, что «Католическая Академия в Санкт-Петербурге с переводом в неё упразднённой варшавской, опоячалась», автор записки дал такие пояснения. «Мысль эта заимствована из наблюдений лица, на которое были возложены переговоры в Риме (из двух лиц, ведших переговоры в Риме – Бутенева и Мосолова, – только последний был в курсе положения в Санкт-Петербургской Академии – *О.С.*). Это неизбежное последствие роковой необходимости, в которую были поставлены, уничтожить все самобытные учреждения в Польше. Соглашение с римской Курией тут не при чём. Переговоры с нею об Академии клонились к тому, чтобы исправить со временем эту очевидную ошибку и ускорить закрытие ненужной Академии»⁷⁷.

⁷⁷ Там же. Л. 88, 177.

1. Детский сад Ферранте Апорте в социально-экономическом контексте

В конце 1828 г. священник Ферранте Апорти основал в Кремоне (Ломбардия) первый в Италии детский сад (*Scuola infantile*)¹. Чтобы верно оценить большое значение нового учреждения, понятие «в Италии» нужно понимать не в одном лишь географическом смысле. Ломбардия – не только область на севере современного итальянского государства, но и территория, пронизанная средневропейской историей и культурой. Этот факт мы обязательно должны иметь в виду, рассуждая о школе и образовании. История ломбардской школы складывалась по образцам школьного образования и ликвидации неграмотности,

¹ Здесь необходимо внести уточнения относительно времени возникновения первого детского сада и заслуг в его создании сотрудника Апорти священника Алессандро Галлины. Разрешение правительства на его открытие было дано 24 января 1829 г. (Archivio di Stato di Milano. Fondo Studi. p.m. C. 449. Fascicolo Gallina). Это официальная дата основания первого итальянского детского сада. Однако, как свидетельствует хорошо документированная история детского сада в Сорезине, сельском пригороде Кремоны, школы и детские сады открывались и с разрешения местных гражданских и учебных властей. Поэтому правительственное разрешение не противоречит свидетельству Апорти, который относит открытие к 1828 и даже к 1827 г. Первый детский сад Апорти был платным, и только 18 февраля 1831 г. открылось бесплатное учреждение для малышей из бедных семей. К первому детскому саду, располагавшемуся в приходе св. Агаты, где жил Апорти, в 1834 и 1838 гг. прибавились другие сады – в приходах св. Имерия (существует до сих пор) и св. Илария. Это были самые бедные приходы в городе.

принятым в альпийском регионе². Они вобрали в себя опыт народного воспитания конфессионального характера, сложившийся в Новое время в некоторых странах средней и северной Европы, особенно в рейнской области в Германии³. Необходимо добавить, что, начиная с последней четверти XVIII в., ломбардская школа была тесно связана с австрийской. В результате школьных реформ Марии Терезии и Иосифа II в Ломбардии утвердились австрийское школьное законодательство, дидактические модели и педагогическая практика⁴. Когда закончилась наполеоновская эпоха и край вернулся под власть Габсбургов, в ломбардской школе действовали венское школьное законодательство и организационные формы, основанные на «Нормативном регламенте для школ Ломбардо-Венецианского королевства», введенном 12 сентября 1818 г.⁵

В то время, когда Ферранте Апорти открыл свой первый детский сад, в Ломбардии действовала одна из самых передовых школьных систем в Европе. Начальные школы, где преподавали учителя, прошедшие подготовку в аналогичных школах и победившие на публичных конкурсах, существовали даже в самых малых селах. Там учили читать и писать мальчиков и девочек от 6 до 12 лет, а их родители были обязаны давать им школьное образование вплоть до 12 лет или, по крайней мере, до завершения

² О ликвидации неграмотности в альпийском регионе см. *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo* / A cura di M. Piseri. Milano, 2012. Там же имеется обширная библиография.

³ *Turchini A. Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*. Bologna, 1996. P. 375–379.

⁴ О ломбардско-австрийских школьных реформах имеется богатая литература. Среди последних работ отметим: *Piseri M. I Lumi e l'«onesto cittadino»*. Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana. Brescia, 2004; *Toscani X. Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*. Brescia, 1993. В обеих работах приведена подробная библиография.

⁵ О Регламенте 1818 г. см.: *Toscani X. La politica scolastica nel Regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)* // Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione. Brescia, 1994. P. 317–353; *Piseri M. La legislazione per l'istruzione primaria nella Lombardia tra Sette e Ottocento* // *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia – Veneto – Umbria*. Brescia, 2007. Vol. I: Studi. P. 108–111.

первого цикла начальной школы (чтение, письмо и арифметика). В городах в императорских начальных школах второй ступени [regia imperiale scuola elementare maggiore] после изучения этих предметов ученики проходили вступительный гимназический курс, а в четвертом классе в течение двух лет получали полноценное техническое образование⁶.

Трудно понять значение инициативы Апорти, если не иметь хотя бы приблизительного понятия об этой системе. Он предложил организовать вспомогательное подготовительное воспитание и обучение перед поступлением в обязательную начальную школу. Но священник вдохновлялся также ломбардской культурной традицией, исходившей из реформаторства XVIII столетия, которое рассматривало школу как инструмент нравственного и духовного возрождения. При этом христианские социальные ценности по-новому определяли отношения между властью и гражданами и между социальными классами: их целью должно было быть общее благо и благосостояние общества⁷.

Прежде чем приступить к изложению предмета нашего исследования, будет полезно дать биографическую справку о Ферранте Апорти. Он родился 20 ноября 1791 г. в Сан-Мартинодаль-Арджине, большом селе в провинции Мантуи, в мелкобуржуазной семье. Учился в местном лицее и в епископской семинарии, а в 1815 г. был рукоположен в священники. В 1817 г. он стал одним из двух ломбардских священников, приглашенных в венский Фринтанеум – престижный институт, где получали высшее богословское образование секулярные священники Австрийской империи. По возвращении в 1819 г. в Кремону Апорти начал преподавать Священную историю в епископской семинарии. Работником габсбургской школьной администрации он стал в 1822 г., когда был назначен директором кремонской

⁶ Статистические данные см.: *Toscani X. La politica scolastica...* Правительство Милана ежегодно направляло в Вену статистические таблицы о положении в ломбардских школах. Эти отчеты публиковались для широкой публики в «Annali universali di statistica» – популярном миланском журнале, публиковавшем материалы об экономике, политике, истории, путешествиях и образовании.

⁷ См. об этом *Piseri M. I Lumi e l'«onesto cittadino»...*

начальной школы второй ступени. Благодаря распространению в Ломбардии детских садов для подготовки к школе и интересу, вызванному ими в Пьемонте и Тоскане, Ферранте Апорти приобрел известность и был тепло принят в итальянских культурных и научных кругах.

Другим важным годом в жизни Апорти стал 1844-й, когда он был приглашен прочитать первый учебный курс методики преподавания в Туринском университете. Во время пребывания в Турине он завязал дружеские отношения с пьемонтскими политическими сферами и деятелями культуры. В 1848 г. Апорти принял участие в революционном движении в Ломбардии. После его поражения эмигрировал в Пьемонт, где был назначен председателем Университетского совета Турина. Умер Апорти в 1858 г. после того, как был изгнан из политической и культурной жизни Пьемонта⁸. Смерть положила конец его надеждам сыграть важную роль в реформе пьемонтской школьной системы, которую он предполагал распространить затем на всё будущее итальянское государство. Эти надежды ранее вынудили его к изгнанию, к участию – пусть незначительному – в движении 1848 г. и к разрыву с семьей, по крайней мере, с той ее частью, которая осталась верной Габсбургам (его брат Антонио служил генеральным инспектором государственного строительства в Далмации).

Следовательно, образовательный проект Ферранте Апорти нельзя понять в отрыве от ломбардской школьной системы, а его проект специальных детских садов – в отрыве от перемен, происходивших в ломбардском обществе в первые десятилетия XIX в.⁹ В регионе началась индустриализация, затронувшая

⁸ Биография Апорти известна сейчас во всех подробностях благодаря Кристине Сидери (Sideri), исследовавшей в архивах историю семьи воспитателя. См. *Sideri C. Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore. Milano, 1999; Agazzi A., Della Peruta F., Sideri C. Ferrante Aporti e San Martino Dall'Argine. Tradizione e innovazione nelle scelte educative di un borgo rurale Lombardo. Milano, 1985.*

⁹ Об экономическом положении Ломбардии в XIX в. существует богатая историческая литература, сохранились и свидетельства журналистики того времени. Мы ограничиваемся указанием важнейших работ: *Romani M. L'agricoltura in Lombardia dal Periodo delle Riforme al 1859. Struttura,*

прежде всего текстильную промышленность. Развитие производства на мелиорированных землях южной равнины до реки По повлияло на рыночно ориентированное сельское хозяйство, отличавшееся сложной организацией работ и прямой поставкой продукции на крупные перерабатывающие предприятия (прежде всего в выпуске молочных продуктов и особенно масла и сухих сыров грана для итальянского и европейского рынка)¹⁰. В этой связи полезно взглянуть на распространение детских садов («школ для малышей») в Кремонской епархии – на ее территории их развитие шло довольно быстро и уже накопился значительный опыт. Об этом говорит «Статистический обзор детских садов в Италии в 1846 г.» (*Prospetto Statistico degli asili d'infanzia esistenti in Italia nel 1846*)¹¹, подготовленный самим Ферранте Апорти.

Некоторые данные, приведенные воспитателем, отражены в следующей таблице.

organizzazione sociale e tecnica. Milano, 1957; *Idem*. Aspetti e problemi di storia economica lombarda nei secoli XVIII e XIX. Scritti riediti in memoria. Milano, 1977; La proprietà fondiaria in Lombardia dal Catasto teresiano all'Età napoleonica / A cura di S. Zaninelli. Milano, 1986. Vol. 1; Storia dell'industria lombarda. Milano, 1988 Vol. I: Un sistema manifatturiero aperto al mercato / A cura di A. Moioli. Наиболее значительные работы о публицистике того времени: *Jacini S.* La proprietà fondiaria e le popolazioni agricole in Lombardia. Milano; Verona, 1857; *Cattaneo C.* Notizie naturali e civili sulla Lombardia. Milano, 1844. Ценную информацию о Ломбардии в первой половине XIX в. можно получить из статей в региональной и местной периодике, посвященных сельскому хозяйству, торговле, промышленности и общественным проблемам, а также из статистических данных, которые периодически собирали и обрабатывали правительственные структуры. Им посвящены, в частности, следующие работы: *Cannetta R.* Materiali statistici sulle produzioni agricole della Lombardia nella prima metà dell'Ottocento // *Questioni di storia agricolo lombarda nei secoli XVIII–XIX. Le condizioni dei contadini, le produzioni e l'azione pubblica.* Milano, 1979. P. 97–128; *Agricoltura e condizioni di vita dei lavoratori in Lombardia. Inchiesta Karl Czoernig / A cura di L. Faccini.* Milano, 1986.

¹⁰ Об этой отрасли, в частности, в провинции Кремона, см. *Cova A.* Cremona e la sua provincia nell'Italia unita. Milano, 1984. Vol. I: La storia economica.

¹¹ *Aporti F.* Prospetto statistico degli asili infantili esistenti in Italia nel 1846 // *Annali Universali di Statistica.* 1847. Vol. 11. Fascicolo 33. P. 285–300.

Территории	Населенные пункты с количеством жителей (в тыс.)				Всего
	менее 1,5	1,5-5	5-10	более 10	
Кремонская епархия	4	9	3	10	26
Приграничные районы	1	3	2	2	8
Остальная Ломбардия	1			27	28
Кантон Тичино	1	2			3
Пьемонт	2	7	9	24	42
Венеция	2	2	3	24	31
Тоскана		7		17	24
Другие области Италии		2	1	11	14
Всего	11	32	18	115	176

Табл. Количество детских садов в Италии (1846)

Первенство Кремонской епархии очевидно. В ней находились 26 из 62 детских садов Ломбардии, к которым вскоре добавились 8 вблизи границ диоцеза. Если учитывать сельские детские сады (в населенных пунктах, насчитывающих менее 10 тыс. жителей), то преимущество еще значительней: 16 из 61 детских сада находились в Кремонской епархии, но если учитывать приграничные районы, то это число возрастет до 22 (то есть одна треть итальянских сельских детских садов и почти все ломбардские). 115 помещений в городах с населением свыше 10 тыс. жителей сделали детские сады городским явлением. Но, на мой взгляд, более важно отметить, что 10 детских садов в Кремоне и 22 в Кремонской епархии и в близлежащих селениях сложились в настоящую территориальную сеть. При изучении этой структуры, становившейся со временем всё более разветвленной, можно сделать вывод, что детские сады сосредоточивались в трех четко очерченных районах епархии: на юге в нижнем течении р. Ольо (Казаласко и нижняя Мантуя), на севере (Джера-д'Адда) на территории между реками Адда и Серио и в так называемом «треугольнике прядильных фабрик» (Сорезина, Кастеллеоне и Сончино-Орцинуови).

Мы будем двигаться из юго-западного района епархии, где находится родное селение Апорти, Сан-Мартино-даль-Арджине. Уже много столетий это была сельскохозяйственная местность, где преобладали мелкие и средние собственники и «меццадри»¹² (арендаторы, отдававшие обычно половину урожая ее владельцу земли). Мелкая собственность и аренда гарантировали социально-экономическую стабильность, но за нее приходилось платить низкой продуктивностью. Поэтому неудивительно, что с развитием буржуазной собственности в первой половине XIX в. началось движение к переустройству аграрных отношений, что привело к постепенному исчезновению «меццадрии» и замене ее денежной арендной платой. В то же время победа буржуазных отношений привела к пролетаризации многочисленных мелких собственников. Результатом стал коллапс социальных и семейных структур сельской жизни, соединенный со всё большим обнищанием сельскохозяйственных производителей¹³. Кризис традиционного *societas ruralis* [деревенского общества (*лат.*)] нанес сильный удар по семейному укладу в этой местности и к существенному ухудшению положению детей¹⁴.

Патриархальная семья веками служила социальной базой на этой земле между реками Ольо и По. В качестве автономной единицы производства и потребления патриархальная семья приспособила организацию труда к своим собственным нуждам, в частности, к нуждам детей. В супружеских парах воспитанием занимались женщины – они обычно не участвовали в сельскохозяйственных работах. Кризис патриархальной семьи и замена ее нуклеарной, наряду с ухудшением материальных условий жизни, разрушала сплоченность родственников. Страдали в первую очередь дети: хрупкое состояние здоровья, подверженность разного

¹² *Mezzadria, mezzadrio* – от итальянского *mezza*, половина. – *Прим. nep.*

¹³ *Romani G.* Storia di Casalmaggiore. Cremona, 1983. Vol. I: Casalmaggiore, 1828 rist. anast. P. 127–128; *Mina G., Chinetti G., Stefanini G.* Il circondario di Casalmaggiore // Atti della giunta per l'inchiesta agraria / A cura di S. Jacini. Roma, 1882. Vol. VI. P. 883–951; *Camerlenghi E.* Agricoltura e paesaggio nel Mantovano a metà Ottocento // La provincia di Mantova nelle carte dei distretti del Regno Lombardo–Veneto (1853–1856). Mantova, 1999.

¹⁴ Подробный анализ жизни крестьян в указанном районе содержится в работах: *Tassani A.F.* Saggio di topografia statistico medica della provincia di Cremona. Milano, 1847; *Mina G., Chinetti G., Stefanini G.* Op. cit.

рода заболеваниям требовали непрерывных забот и внимания, которые ранее обеспечивали матери¹⁵.

Теперь переместимся в Джеру-д'Адда и на север провинции Кремоны. Здесь не произошло глубокого кризиса деревенского общества. Сельскохозяйственное производство издавна было сосредоточено в больших латифундиях с интенсивной организацией труда и денежной оплатой. Семьи были в основном нуклеарными. В таких социально-экономических условиях в первые десятилетия XIX в. началась первичная индустриализация, базирующаяся на шелкопрядельном производстве. Здесь в крупных сельских поселениях открывались «филанды» – шелкопрядельные фабрики, на каждой из которых были заняты десятки и даже сотни работников¹⁶. Большею частью это были женщины, оставившие заботу о детях с целью заработать прибавку к скромной, а порой ничтожной зарплате мужа.

Короче говоря, экономическое развитие Кремонской епархии – да и всей Ломбардии – сельским труженикам стоило так же дорого в социальном плане, как и городским. От ослабления семейных связей страдали прежде всего дети. Поэтому детский сад стал как бы плотиной перед материальным и моральным «натиском», угрожавшим детству. Бедности сопутствует отсутствие заботы и умелого воспитания. Теперь становятся ясны задачи, поставленные Апорти перед детскими садами: предоставить малышам конкретную помощь и внимание.

¹⁵ О моделях европейских семей рассказывается в получивших широкую известность публикациях: *Hajnal J. Modelli europei di matrimonio in prospettiva // Famiglia e mutamento sociale. Bologna, 1977. P. 267–317; Forme di famiglia nella storia contemporanea / A cura di R. Wall, J. Robin, P. Laslet. Bologna, 1984. Об итальянской семье и происходящих в ней изменениях см. Barbagli M. Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo. Bologna, 1988; Storia della famiglia italiana 1750–1950 / A cura di M. Barbagli M., D. Kertzer. Bologna, 1992. О воспитании детей в патриархальной семье см.: Corsini C.A. Infanzia e famiglia nel XIX secolo // Storia dell'infanzia. Bari, 1996. Vol. II: Dal Settecento a oggi / A cura di E. Becchi, D. Julia. P. 262 и далее.*

¹⁶ О разведении шелковицы и производстве шелка в Ломбардии см.: *Moioli A. La gelsibachicoltura nelle campagne lombarde dal Seicento alla prima metà dell'Ottocento. Trento, 1981.*

2. Детский сад как воспитательное, образовательное и социальное учреждение

Охрана и забота не ограничиваются присмотром. Младенчество – хрупкий возраст, когда ребенок всегда находится под угрозой болезни и смерти¹⁷. Поэтому необходимо создать для малышей здоровую среду обитания и привить им гигиенические навыки. Помещения в детских садах должны быть просторными, сухими, светлыми; под рукой должны находиться гигиенические средства. Необходим дворик и по возможности садик, что позволит малышам много двигаться при хорошей погоде. Следует тщательно следить за здоровьем маленьких «гостей».

В детских садах, даже сельских, были врачи, оказывавшие свои услуги бесплатно¹⁸. В их задачи входили контроль гигиенического состояния помещений и периодический медосмотр детей. Таким образом, детские сады обеспечивали санитарно-медицинскую защиту малышей. Она дополнялась здоровой пищей, соответствующей, однако, социальному положению детей. Идея заключалась в том, чтобы не приучать их к пище, которую не могли позволить себе простолюдины. Обед состоял из бульона на телячьих костях с добавлением масла, из зелени, овощей и риса. Благодаря пожертвованиям благотворителей малыши из нуждающихся семей получали обувь, одежду и учебные принадлежности.

Ферранте Апорти хотел превратить детские сады в учебные заведения, а также в «пространство», где была бы обеспечена всесторонняя защита детей. В этом отношении эффективность учреждений проявилась во время эпидемии холеры в Ломбардии и

¹⁷ На рубеже XVIII-XIX вв. отмечалось резкое падение смертности детей от 3 до 6 лет благодаря развитию медицины и борьбе с инфекционными заболеваниями, особенно с оспой. Кроме того, утверждение практической медицины над «галлено-гиппократической» позволило разделить дошкольный возраст на «первое» (до 3 лет) и «второе» младенчество. Последнее, длящееся с 3 до 6 лет, было именно тем возрастом, для которого предназначались детские сады. Переход от «первого» ко «второму» младенчеству характеризуется развитием двигательных и речевых способностей, появлением всех зубов, формированием психологических и когнитивных предпосылок для общения ребенка с внешним миром и обучения. См. на эту тему работу *Luc J.-N. I primi asili infantili e l'invenzione del bambino // Storia dell'infanzia. Vol. II. P. 282–305.*

¹⁸ Врачи входили также в административные советы детских садов, созданных Апорти.

Венето в 1836 г.: она не коснулась малышей, посещавших детские сады. В силу этого обстоятельства учреждения вызвали интерес филантропов, воспитателей, политических и общественных деятелей всей Италии.

Однако с развитием сети детских садов возникли недоразумения, не преодоленные и в дальнейшей истории итальянской школы¹⁹. Только на итальянских территориях, находившихся под властью Вены, существовала государственная система начального образования – в остальной Италии средняя школа была большей частью в руках Церкви. Если взглянуть на среднюю и южную Италию, то там открывалась неприглядная картина – вплоть до неграмотности. За пределами Ломбардии (области с богатыми традициями народного образования и с государственной начальной школой с середины XIX в.) существовали только благотворительные детские сады и приюты, где не было сколько-нибудь серьезного воспитания и образования.

Но во избежание недопонимания нужно отметить, что Апорти тоже вдохновлялся духом милосердия и филантропии, того милосердия, которое не сводится просто к помощи и поддержке. Он следовал ломбардской традиции «действенного милосердия»²⁰, о

¹⁹ Только в результате школьной реформы Джованни Джентиле в 1922–1923 гг. (первое правительство Муссолини) детские сады получили признание как учебные заведения и были включены в подготовительную ступень начального образования, хотя ни на местные власти, ни на родителей не возлагалась обязанность направлять туда детей. В действительности меры, предложенные Джентиле, ничего существенно не изменили, и в период фашизма дошкольное образование пришло в упадок. Инициативу проявила Церковь, что выразилось в открытии частных школ и детских садов, находившихся под опекой женских монашеских орденов. Во многих коммунах их светский персонал был заменен церковным. Только в 1960–е гг. детские сады обрели новую жизнь, благодаря ряду новаторских педагогических инициатив в различных городах Эмилии–Романьи. Эти инициативы – например, в Болонье и Реджо–Эмилии – привлекли внимание педагогов других западноевропейских стран. Согласно закону № 444 от 18 марта 1968 г. итальянское государство впервые создало государственную «материнскую» школу (*Scuola materna*).

²⁰ См. на эту тему: *Bressan E. Carità e riforme sociali nella Lombardia moderna e contemporaneo. Storia e problemi. Milano, 1998; Dalla carità all'assistenza. Orfani, vecchi e poveri a Milano tra Settecento e Ottocento / A cura di C. Cenedella. Milano, 1993.*

котором говорилось ранее²¹. Он полагал, что благотворительность и милосердие должны быть не реакцией на несчастье, а стержнем социальной программы. Эта программа состоит, прежде всего, в преодолении проблем, поставленных бедностью, с целью полной реализации интеллектуального потенциала человека²². Именно на милосердии нужно строить модели социальной жизни и сплоченности общества. Поэтому «действенное милосердие», за которое выступал Апорти, полностью вписывается в гражданские и политические реформы Габсбургов и наполеоновского двадцатилетия, ибо они основаны на принципах «прав личности» и «социальной ответственности»²³. В своей работе «Природа и цели детских садов милосердия» он следовал именно этим путем, и в этом чувствуется «народнический» дух австрийского камерализма:

«Государство усиливается, растут промышленность и богатство по мере того, как растут нравственные силы и активность населения. Рост населения соответствует Божьим законам, только если он происходит посредством супружества, которому и воздается общественная и государственная честь. <...> Какой гражданский закон может разрушить этот нравственный порядок, установленный самим Богом для умножения рода человеческого через супружество? Общество и любовь требуют, чтобы у каждого мужчины была жена, были средства для ее содержания и для поддержки и воспитания потомства»²⁴.

Вот перспектива, когда детские сады с успехом помогают обществу. Бесплатное питание, обучение и другие меры, принимае-

²¹ *Лизери М.* Миф грамотности и гражданственности в школьной реформе Габсбургов (1773–1786) // Религиозное образование в России и Европе в XVII веке / Под ред. Е. Токаревой, М. Инглота. СПб., 2011. С. 276–302.

²² *Toscani X.* Chiesa e istruzione popolare in età moderna // Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo. Siena, 2000. P. 70–72; *Turchini A.* Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano. Bologna, 1996.

²³ О связи образования с правами личности и гражданскими правами см.: *De Giorgi F.* L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene commune. Brescia, 2010.

²⁴ *Aporti A.* Natura e scopo delle scuole infantili di carità // Aporti A. Scritti pedagogici editi e inediti. Torino, 1944. Vol. I. P. 285–286.

мые ради блага малышей в детских садах, позволяют обобщить стоимость воспитания детей и отчасти облегчить бремя, лежащее на семьях. Тем самым семейные люди смогут серьезно подойти к проблемам супружеской жизни и воспитания, уменьшить опасность колебаний рынка труда и цен на предметы первой необходимости. Поэтому милосердная любовь, согласно Апорти, не совпадает с благотворительностью, а представляет собой чувство, которое общество обязано испытывать к трудящимся – создателям богатств государства и в то же время самым нуждающимся людям.

Однако социальный долг создаваемых Апорти детских садов не исчерпывался помощью в достижении общественной сплоченности. Как было сказано в начале, сады, сосредоточенные на воспитании, примыкали к государственной школе. Последняя представляла собой результат габсбургской реформаторской деятельности и отражала программу социальной реформы. Основная идея школьной реформы – центральная роль школы в построении упорядоченного общества, поскольку школа должна быть государственной и подчиняться государственной дисциплине как в управлении, так и дидактической и педагогической области. Поэтому начальная школа входила в систему «общего образования», которое государство призвано было гарантировать всем гражданам независимо от сословных различий. Учителя должны были прививать учащимся необходимые основы гражданской этики. Полагалось необходимым, чтобы гражданин был также «добрым христианином», так как христианство и прежде всего раннее христианство и учение Отцов Церкви составляет нравственную основу упорядоченного общества – трудолюбивого, процветающего и заботящегося об общем благе²⁵.

Именно на эту школу, на это «общее образование», ориентировался и детский сад Апорти, выполняя пропедевтическую функцию. Это необходимость, диктуемая практикой. Два года детского сада фактически удвоили продолжительность обучения в начальной школе, которая ранее охватывала возраст от 6 до 9-10 лет. Вследствие обучения в детском саду в начальную школу приходили дети, не только умеющие читать, но и привыкшие к школьной

²⁵ Эта тема исследована в работе *Piseri M. I Lumi e l'«onesto cittadino»...*

жизни и дисциплине²⁶. Творческий порыв к дошкольному обучению был вызван также желанием исправить дефекты семейного воспитания, которые Ф. Апорти считал помехой для успешного начала школьных занятий. В своем докладе во флорентийской т.н. Сельскохозяйственной академии (*Accademia dei Georgofili*) в 1833 г. воспитатель сказал:

«В общем движении к целостному религиозному и литературному образованию вскоре обнаружилось, что по неясным причинам результаты обучения в государственных школах не столь блестящи, как нам обещали, равно как и обоснованность методик, полезность учебных материалов, усердие опытных учителей. Оказалось, что в государственных учреждениях детей, уже проявивших способности и интеллект, или же совсем тупых трудно исправлять и обучать, то есть сделать их способными к развитию, доступному в их возрасте. Если глубже изучить причины этого положения, то станет очевидной порочность системы так называемых Школ учительниц (*Scuole delle Maestre*), куда отдают малышей, едва умеющих ходить, и еще большая порочность домашнего воспитания»²⁷.

²⁶ О преемственности детского сада и начальной школы Апорти размышляет в письме к Лазло Межарошу от 29 июля 1845 г. Отвечая на вопрос своего корреспондента, как добиться того, чтобы дети не прерывали обучения, начатого в детском саду, воспитатель настаивает, что нужно воспользоваться «уже существующими в стране государственными учреждениями, приведя их в соответствие с воспитательными учреждениями для дошкольников». См.: Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educative (далее: INDIRE). Fondo Arturo Linaker. Manoscritti Aportiani. Fascicolo II). Тесную связь между детским садом и начальной школой Апорти анализирует в работе: *Aporti F. Dell'origine e dello scopo delle Scuole infantili di carità, e della loro connessione colle pubbliche Scuole elementari*. Milano, 1837. Эта работа, вошедшая в «корпус» опубликованных произведений воспитателя, не была найдена ни в одной итальянской библиотеке.

²⁷ *Relazione del Sig. Abate Ferrante Aporti sulle scuole di Lombardia e principalmente sulle infantili comunicata alla Imp. e Real Accademia dei Georgofili di Firenze dal Sig. R. Lambruscini // Aporti F. Scritti pedagogici e lettere*. Brescia, 1976. P. 634.

Итак, эффективность воспитания и обучения в школе ограничена пороками семейного воспитания. Приходя в школу, дети испытывают трудности, связанные с их характером и поведением. Одни, избалованные родителями, пугаются и робеют, другие, подавленные их строгостью, беспокойны и не подчиняются дисциплине. Домашняя строгость часто вырождается в насилие – к нему приводят бедность и алкоголизм²⁸. Недоверие Апорти к семейному воспитанию, еще большее, чем к народному, было свойственно многим педагогам, в том числе увлекавшимся народными традициями. Такие воспитатели, как Сильвио Антониано (Antoniano), Август Герман Франке (Francke), Жан-Батист де ла Салль (Salle) и Игнац Фельбигер (Felbiger) не раз говорили о несоответствии родителей требованиям воспитания детей из-за их невежества, пьянства, недостаточного присмотра за детьми, часто предоставленными улице. Главная причина всего этого – тяжкая работа и соответствующее переутомление²⁹. Такого же мнения придерживался и Ф. Апорти.

Отсюда следует необходимость воспитывать и обучать ребенка, как только он начинает мыслить, т.е. примерно с 3 лет. Апорти, следуя идее Джона Локка (впрочем, еще ярче выраженной его предшественником Яном Коменским), определил раннее детство как возраст, решающий для нравственного сознания индивида. Вслед за Августином Блаженным Апорти считал человеческую природу склонной к пороку. Пороки укореняются в человеке, если они не исправлены в раннем детстве, и тогда воспитание в начальной школе часто оказывается бесполезным. Если семья – плохой воспитатель, пороки посредством организованного воспитания приходится исправлять в детском саду. Это воспитание должно быть основано на двух принципах – «разумной опеки» и обращения к разуму ребенка.

Разумная опека, «разумное отцовство» (понятие, выработанное еще в XVI в.) предполагает установление между учителем и

²⁸ Об этих проблемах Апорти пишет, в частности, в работе: *Aporti F. Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili // Aporti F. Scritti pedagogici editi e inediti. Torino, 1945. Vol. II. P. 26 и далее.*

²⁹ См.: *Piseri M. L'interiorizzazione della norma. Spiritualità, scolarizzazione e impegno sociale in età moderna (1500–1850) // Tra religione e spiritualità. Il rapporto con il sacro nell'epoca del pluralismo / A cura di C. Giordan. Milano, 2006. P. 266–268.*

учеником психологических отношений, основанных на любви и уважении. Это промежуточный уровень между излишней суровостью и чрезмерной мягкостью. Учитель должен стать ориентиром и опорой для своих учеников. Его любовь к ним должна проявляться не в притворной ласке, а в том, чтобы убедить учеников, что, несмотря на принципиальное различие ролей, учитель всегда рядом с учениками и всегда в состоянии помочь им при любой необходимости и в преодолении любой трудности.

Но главное – это воспитание, основанное на обращении к разуму: именно на него ориентирован детский сад Апорти. Согласно воспитателю-священнику, цель воспитания – обращение индивида к добру. Поэтому объектами воспитания должны быть дух (разум) и сердце (чувства). Свободная и спонтанная привязанность к добру созревает в диалектическом взаимодействии духа и сердца. Убежденность в этом заставила Апорти поддерживать габсбургское реформаторство конца XVIII в. в области воспитания и обучения. В результате воспитания разум склоняется к самоограничению страстей. Естественная для человека любовь к себе не превращается в эгоизм, а порождает любовь к Богу и ближнему. Воспитанный разум создает основу для христианской любви, воспринимаемой как основополагающая ценность преуспевающего, упорядоченного, сплоченного общества. Разум направляется чувством, которое, если оно правильно воспитано, в состоянии различать добро и зло. Школа Апорти, как и школа Фельбигера, задуманная им для габсбургских государств в 1774 г., должна была развивать память, дедуктивное мышление, интуицию, интеллектуальные способности, ведущие от познания самого себя к познанию Бога, к ясному различению, как говорил Апорти, «добра от зла».

3. Дидактика XVIII столетия для нового христианского общества

При анализе методики преподавания, подготовленной Апорти для своих детских садов, нужно ответить на вопрос: почему воспитатель отошел от теорий, предлагавшихся венской педагогической школой? Эти теории и их авторов Апорти хорошо знал. Работы ведущих венских педагогов – Винсенца Эдварда Мильде (Milde), Йозефа Пайтля (Peitl) и Иоганна Михаэля Леонарда (Leonhard), в Ломбардии были хорошо известны и даже входили в списки обязательной литературы при подготовке учителей. При этом у Апорти

не было заметно разрыва с методикой Фельбигера, а также с идеями сенсуализма и Руссо, Бейсдоу и Песталоцци.

Учебники Йозефа Пайтля использовались в ломбардских школах не в меньшей степени, чем в австрийских³⁰. По мысли этого педагога, целью обучения и воспитания является усвоение социального и религиозного поведения, основанного на умеренности и на соответствии своему положению, из чего якобы должны следовать общественное благосостояние и личное счастье. Воспитание становится таким образом подготовкой к счастью, под которым понимается чистота и спокойствие души. Методика воспитания и обучения остается стандартной, однако ослаблен ее механицизм и введены элементы диалога сократического типа. Процесс обучения должен идти от известного к неизвестному. Этот принцип требует от учителя быть логичным и последовательным и обращаться к повседневному опыту ребенка. Например, при обучении арифметике нужно исходить из конкретных ситуаций, а грамматический разбор проводить на фразах, предложенных учениками³¹. На аниматорское настроение Пайтля не повлияло картезианство. Он явно придерживается психологической теории познания с отпечатком сенсуализма, свободной от метафизических рассуждений, свойственных философам и католическим теологам второй половины XVIII в.

Апорти, кстати, пользовался учебными пособиями Пайтля в своих лекциях по методике в школе второй ступени в Кремонне³². Кроме того, священник изучал венскую педагогику и встречался с ее представителями во время учебы в столице империи. Однако вызывает удивление тот факт, что методика воспитания и дидактика, подготовленная им для своих детских садов, отходит от этих теорий и возвращается к дидактике XVIII столетия Фельбигера. Эта направленность явно отразилась в его

³⁰ В Ломбардии они были переведены (и хорошо продавались) директором начальной школы второй ступени в Милане Франческо Керубини (Cherubini). См. *Berengo M. Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*. Torino, 1980. P. 196–197 и далее.

³¹ Обзор методов и библиографию см.: *Polenghi S. La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento // Pedagogia e vita*. 2002. N. 3. P. 65–84.

³² При средних школах работали курсы по подготовке и повышению квалификации учителей.

лекциях по методике в Туринском университете. Воспитатель уделил много внимания методу начальных букв – одному из ключевых пунктов дидактики Фельбигера, впоследствии подвергнутому критике и исключенному из австрийской педагогики и учебных программ в последние 10–15 лет XVIII в. Причины своего выбора Апорти объяснил в 1845 г. в письме туринскому политику Карло Бонкомпаньи (Boncompagni), где упомянул также о лекциях в Туринском университете. Это объяснение он воспроизвел в книге «Элементы педагогики» (*Elementi di pedagogia*), вышедшей в 1847 г. в Риме:

Память можно упражнять разными способами, из которых мы выбираем связанный с начальными буквами. Метод начальных букв состоит в том, чтобы написать на доске начальные буквы отдельных слов, входящих в выбранное предложение или в несколько предложений, составляющих высказывание, которое нужно запомнить. Когда ученик повторяет предложение с помощью начальных букв, буквы произнесенных им слов удаляются, и оказывается, что запомнить предложение легко. Вот пример, показывающий, как ученики запоминают такое высказывание: *Две заповеди о любви, которые Иисус Христос дал своим ученикам: 1. Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением твоим. 2. Возлюби ближнего твоего, как самого себя* [Мф 22:37, 39].

Учитель говорит ученикам: *Две заповеди о любви*, и ученики сначала все вместе, а потом по группам в три-четыре человека повторяют: *Две заповеди...*, произнося слова, первые буквы которых написаны на доске:

Д, з, о, л, к, И, Х, д, с, у.

То же самое происходит с последующими фрагментами, и, наконец, ученики произносят всё высказывание с помощью начальных букв:

*Д, з, о, л, к, И, Х, д, с, у, 1. В, Г, Б, т, в, с, т, и, в, д, т, и, в, р, т. 2. В, б, т, к, с, с*³³.

³³ INDIRE. Fondo Arturo Linaker. Manoscritti Aporiani. Fascicolo «Ricerche sul principio fondamentale del metodo da seguirsi per comunicare di maniera educativa allo intelletto de' fanciulli le cognizioni». Этот текст приведен также в работе: *Aperti F. Elementi di pedagogia ossia della ragionevole*

Обращение к дидактической технике, воплощающей дух методики Фельбигера, не удивительно, если учесть, что Апорти, так же, как и силезский воспитатель, считал память стержнем антропологической концепции, лежащей в основе их педагогических воззрений. Речь не идет, разумеется, о памяти, относящейся к неведомому, о чем рассуждали согласно своей риторико-грамматической традиции иезуиты. С точки зрения Апорти, как и Фельбигера, в памяти должны храниться известные понятия и ей должны помогать дедукция и интуиция – главные способности, необходимые для развития у молодежи хорошего мышления. Понимаемая таким образом, память становится предпосылкой всех мыслительных операций, предоставляя индивиду возможность осознать самого себя и существование божественного начала. Следовательно, память – неотъемлемый инструмент религиозного, интеллектуального и нравственного формирования человека. Поэтому все прочие мыслительные способности ребенка нужно развивать, опираясь на память. С целью такого развития и в соответствии с принципами австрийской педагогики Апорти предлагал наряду с методом начальных букв использовать диалогический метод³⁴, который

educazione dei fanciulli // Aporti F. Scritti pedagogici editi e inediti. Vol. II. P. 75.

³⁴ «Существуют два способа передачи в сознание другого человека знаний и учений. I. Посредством одного строго упорядоченного, связного и непрерывного изложения преподавателем идей, изречений и правил, при котором ученик является лишь слушателем. Этот способ называется по-гречески “аэроаматика”, т.е. “аудитория”. II. Посредством ряда связанных между собой вопросов и ответов, или диалогов, между учителем и учеником, благодаря которым понимание детей направляется от легкого к трудному, от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному. Этот способ называется *диалогическим*, или *сократическим*, потому что его для обучения своих учеников философии предпочитал Сократ. Его также можно назвать платоническим, так как лучшие его образцы оставил в своих диалогах Платон, который был учеником Сократа.

Первый способ, т.е. “аэроаматика”, или “аудитория”, едва ли применим (см. “Книгу норм”) к детям, уже продвинувшимся в учебе, поэтому Сократ раскрывал своим ученикам загадки философии в диалогической форме. Она не может использоваться в обучении детей младшего возраста, так как требует хорошего владения языком, развитого внимания, быстрого понимания высказанной мысли, способности облумывать речь и

считал наиболее полезным для «обучения ума выносить суждения и формулировать критерии и для обогащения его новыми идеями и словами». Слияние в диалогическом методе Апорти сократической и катехизаторской традиций³⁵ – еще одна характерная компонента, заимствованная у Фельбигера.

В силу такого слияния учитель должен установить границы предмета изучения, связывая его с известными детям понятиями и формулируя понятные ученикам определения. Исходя из определений, учитель задает вопросы, на которые ученики должны ответить, включив в ответ формулировки определений: это полезно для выработки умения строить осмысленные высказывания. Вопросы должны краткими, точными и содержательными. Учителю следует избегать местоимений и употреблять слова, понятные школьникам. Ответы должны включать выражения из вопросов, содержать точно определенные понятия, а в средствах выражения не должно быть утвердительных и отрицательных частиц³⁶.

Общий анализ «сократики» Апорти позволяет установить, что именно этот воспитатель заимствовал у Фельбигера. В отличие от методов Пайтля и Мильде, Апорти предлагает не открытый диалог между учителем и учащимся, а запоминание высказываний. Чтобы устранить неточность и расплывчатость выражений, нужно использовать логико-дедуктивные способности ученика с тем, чтобы

твердо запоминать сказанное; на это не способны дети с еще не развитым умом, с несформировавшимся и не испытанным здравым смыслом; позднее нужно перейти к способу *диалогическому* или *сократическому*. INDIRE. Fondo Arturo Linaker. Manoscritti Aportiani. Fascicolo «Ricerche sul principio fondamentale del metodo da seguirsi per comunicare di maniera educativa allo intelletto de' fanciulli le cognizioni».

³⁵ Сложившаяся в рамках школы Карло Борromeо катехизация состояла в обучении с помощью заранее сформулированных вопросов и ответов. Фельбигер не отказывался от этого метода, но сделал его более открытым. Ребенок не должен был, в отличие от катехизаторских школ, заучивать вопросы и ответы. По методу Фельбигера вопросы касались тем, заранее объявленных учителем, о которых ребенок знает или в состоянии их понять. Если ученик не знает ответа или ошибается, учитель подводит его к правильному ответу посредством серии вопросов, побуждающих ученика строить цепочку умозаключений.

³⁶ Апорти подробно описывает критерии оценки сократического метода. См.: *Aporti F. Elementi di pedagogia ossia della ragionevole educazione dei fanciulli* // *Aporti F. Scritti pedagogici editi e inediti*. Vol. II. P. 75; *Idem. Manuale di educazione...* P. 91.

он сам составил языковую конструкцию, построенную преподавателем. Эта цель полностью совпадает с целью метода Фельбигера – поместить запоминание как бы между процессами понимания и синтеза, чтобы ученик мог связать высказывания в ответах с логико-математическими принципами ученых Пор-Рояля и картезианцев. Благодаря подобной методике, сопряженной с методом начальных букв, ученик сумеет понять отношения между частями и между частями и целым, состоящим из этих частей. Вот логика, лежащая в основе задуманного Апорти наглядного метода.

Этот метод способствует обогащению языкового багажа ученика, а также глубокому познанию предметов и обозначающих их слов. Это еще один важный шаг к достижению рассудительности и благоразумия. Главным моментом в процессе обучения интеллекта наблюдению, абстрагированию и рефлексии является, с точки зрения Апорти, усвоение отношений между предметом и словом, его обозначающим – таковы мыслительные операции, необходимые молодому человеку для того, чтобы стать благоразумным³⁷. Чтобы облегчить эти мыслительные операции, преподаватель готовит номенклатурные таблицы (этот прием использовал и Фельбигер), где предметы классифицированы по линнеевским категориям «род – вид». Были составлены семь подробных таблиц: части человеческого тела, одежда, животные, растения, минералы, пища, дом и домашняя утварь. К ним были добавлены таблицы, посвященные отношениям между атрибутами, свойствам и частям предметов из главных таблиц (например, свойства – это цвет, вкус, запах, звучание, части – это части дома, церкви, других сооружений). Согласно методике Апорти, воспитатель, прежде чем перейти к номенклатуре, показывает своим маленьким ученикам предмет и призывает внимательно его рассмотреть. Затем он говорит, как называется предмет, и предлагает ученикам повторить название; малыши стоят в кружок и произносят это слово сначала по очереди, потом хором. Когда они запомнят названия трех или четырех предметов, воспитатель просит назвать предметы, меняя их последовательность. Далее он произносит название предмета и воспитанники должны указать на этот предмет. Операция повторяется с тремя-четырьмя предметами другого рода: детей просят их сравнить. Ко-

³⁷ Ibid. P. 87.

гда дети хорошо выучат названия, воспитатель переходит к упражнениям с номенклатурными таблицами. Прежде всего, он обращает внимание малышей на самые очевидные различия предметов, отмечая свойства и различия, показанные в верхней части таблицы. Затем он переходит к рассмотрению свойств, начиная с прилагательных, обозначающих цвета. Следующее упражнение выполняется с таблицами глаголов: воспитатель демонстрирует действие, обозначенное тем или иным глаголом, и просит ребят совершить его с предметом, который использовался при составлении кратких предложений. За этим упражнением следует таблица деления времени, и малыши учатся использовать времена глаголов (только в индикативе), распознавать наречия времени, называть дни недели. В конце занятия учитель, вновь с помощью таблиц, объясняет использование предлогов и наречий.

Чтобы понять, как в дидактике, подготовленной Апорти для своих детских садов, оказался Линней, нужно вспомнить о распространении в XVIII в. рациональных грамматик. В работах воспитателя легко обнаружить влияние «золотых принципов» «Всеобщей и рациональной грамматики» Пор-Рояля³⁸. Оно наблюдается в стремлении установить соответствие между логическими категориями мышления и языковыми категориями: все языки выражают одни и те же категории мышления, следовательно, различия между языками случайны. Идея о том, что все языки якобы структурированы согласно логическим категориям, позволяет распределить слова по синоптическим таблицам, отражающим их значения и связи. Заметим, что первую рациональную грамматику итальянского языка составил Франческо Соаве³⁹, швейцарский интеллектуал, которому правительство Милана поручило подготовить нормативные учебники для средней школы в связи с реформой 1786 г. Но использование категорий рода и вида сближает Апорти не

³⁸ *Arnaud A., Lancelot C. Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler expliqués d'une manière claire et naturelle [...] et plusieurs remarques nouvelles sur la langue françoise.* Paris: Le Petit, 1660.

³⁹ *Soave F. Grammatica ragionata della lingua italiana.* Parma: Faure, 1771. Эта грамматика следовала традиции Пор-Рояля, но на ней сказались также влияние сенсуализма, в частности Кондийяка. См. об этом *Sgroi S.C. Studi di storia della terminologia linguistica. La grammatica ragionata della lingua italiana (1771) di Francesco Soave fra razionalismo ed empirismo.* Roma, 2002.

столько с Соаве, сколько с другим ученым, разработавшим наряду с Соаве «рациональную грамматику» итальянского языка, – с Джованни Романи⁴⁰.

Апорти хорошо знал лингвистические труды Романи, а посмертное издание его словаря синонимов и антонимов, внушило ему идею создания этимологического словаря итальянского языка совместно с Франческо Керубини⁴¹, директором средней школы в Милане. Он с интересом отнесся к грамматике Романи, где было немало ссылок на Линнея: из нее он заимствовал линнеевские категории и применил их к грамматическим в своих номенклатурных таблицах. Но еще более впечатляющим оказалось сопоставление части «Учебника воспитания» (*Manuale di educazione*) Апорти, по-

⁴⁰ *Romani G.* Teorica della lingua italiana. Milano, 1826. Vol. 1–2. Эта книга вышла после смерти Романи в 1822 г. Родился он в 1757 г. в Казальмаджоре, ломбардском городке, расположенном в 20 км от родного селения Апорти. Романи был аббатом и эрудитом, симпатизировал янсенистам. Вся его жизнь была связана со школой: сначала он учительствовал в государственной («имперской») школе чтения, письма и счета, расположенной в капелле св. Иоанна, с 1788 был директором начальной школы в Казальмаджоре. В этой должности он служил также инспектором средних школ одноименной провинции. В конце наполеоновской эпохи его назначили директором лицея-интерната в Урбино. В 1814 г. он вернулся в Ломбардию и вскоре был назначен вице-ректором университетского колледжума в Павии. См. о нем: *Atti del convegno «Giovanni Romani e il suo tempo»*. Storia, lingua, patrimonio e istituzioni tra *Ancien Régime* e Restaurazione. Casalmaggiore, 2005. Издание его грамматики было воспринято с интересом и ненадолго принесло ему известность. Несколько лет назад были вновь обнаружены его лингвистические работы, ставшие предметом исследований в Италии и Германии: *Werner E.* Romani: Projekt einer rationalen Beschreibung des Italienischen und Umsetzungsvorschläge in die Praxis // The history of linguistic and grammatical praxis. Proceedings of the 11th international Colloquium of the Studienkreis Geschichte der Sprachwissenschaft (Leuven, 2–4 July 1998) / A cura di P. Desmet et al. Leuven; Paris, 2000. P. 329–244; *Idem.* Evoluzione e rivoluzione nella riflessione linguistica del primo Ottocento: Giovanni Romani e la scienza grammaticale // Romanistik in Geschichte und Gegenwart. 2001. N. 7. P. 179–208; *Giovanardi C.* Romani linguista e grammatico // *Atti del convegno «Giovanni Romani e il suo tempo»*... P. 37–46; *Gonsales I.* Per un «dizionario generale di una lingua viva». Romani e l'insufficienza del vocabolario della Crusca // *Ibid.* P. 47–58. В этих трудах дана полная библиография работ о Джованни Романи.

⁴¹ *Piseri M.* Lettere di Ferrante Aporti a Francesco Cherubini // *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 2006. Vol. 13. P. 325–342.

священной номенклатурам, с неопубликованным проектом Романи относительно обучения итальянскому языку в начальных школах Итальянского королевства⁴². Этот проект в 1806 г. был представлен в Генеральную дирекцию народного образования, но отклонен⁴³. Их общее направление и методика сходны, а номенклатурные таблицы различаются только в деталях: категории и расположение материала совпадают. Совпадения не случайны. Романи, несомненно, был самым выдающимся интеллектуалом на землях между Кремоной и Мантуей, где родился Апорти. Предположение, что он мог получить доступ к рукописям Романи, вполне вероятно. И не только. Романи однажды присутствовал на лекции Фельбигера. Преподаватель и директор средних школ города, он был горячим сторонником дидактики силезского аббата. О его восхищении говорит и то, что Романи в своем личном архиве хранил целые стопки записей уроков, подготовленных с помощью метода начальных букв. Предложения же Романи, изложенные в его проекте 1806 г., являются ничем иным, как попыткой усовершенствовать метод Фельбигера.

Личность Фельбигера ярко отразилась на дидактике детских садов и школ Апорти. Это совпадало с идеями социальной реформы, возникшими у Апорти, – идеями, не менее ценными, чем реформаторские настроения Карло Борromeо, Марии Терезии, Иосифа II. Стремление к социальной реформе, основанной на сострадании, сердцевина которого – Христос, от которого исходит этика общества, построенная на милосердии и любви к ближнему.

⁴² Кажется странным, что ломбардцев приходилось учить итальянскому языку. Но нужно вспомнить, что во времена Апорти население Ломбардии – за редким исключением знати и богатой буржуазии – говорило на ломбардском языке (сейчас он считается «государственным итальянским диалектом» и признан одним из языков Европейского союза). Ломбардский связан с итальянским общим латинским происхождением, но принадлежит к галло-романской (или западно-романской) подгруппе романских языков, в которых система гласных ближе к германским языкам и ряд слов заимствован из верхненемецких диалектов.

⁴³ *Romani G. Pensieri sulla pubblica istruzione elementare in Italia.* Сейчас рукопись хранится у одного из наследников семьи Романи. Я выражаю благодарность коммуне Казальмаджоре и, в частности, синьоре д-ру Роберте Ронда из Управления культуры за то, что этот документ был мне предоставлен для оцифровки, выполненной инженером Энрико Чирани.

Этика, непосредственная цель которой – семья. Именно в семье происходит «освящение повседневности» – постоянное практическое выражение религиозных добродетелей, которые, отражаясь в общественных отношениях, становятся гражданскими добродетелями. Эти гражданские добродетели, как полагали Апорти, Фельбигер (добавим также Романи) можно вложить в души только в школе и только посредством строгого соблюдения установленной методики – той методики, которая ведет юное существо к рассудительности и благоразумию, научив его безоговорочно отличать добро от зла.

Следовательно, немного оригинального видится в педагогических и социальных взглядах Ферранте Апорти. Он находился под влиянием двух традиций, по сей день сохранившихся в Ломбардии: одна из них идет от Карло Борромео, другая – от реформ Марии Терезии и Иосифа II. Это, понятно, не умаляет значения его дела и его детища – детских садов. Апорти создал новое воспитательное учреждение, разработав для него педагогические и дидактические методы, способные установить диалектические отношения с динамичным образовательным, экономическим и социальным развитием Ломбардии его времени. Этого достаточно, чтобы назвать Ферранте Апорти великим итальянским педагогом XIX в. Впрочем, он сам не считал себя новатором и не хотел, чтобы его так называли:

«Я не сторонник новизны, я предпочитаю улучшение (в молитвах о забытом), но только там, где совершаются действия из-за недостатка благоразумного управления, где люди обращаются ко злу, отвергают мудрых ради своих более высоких целей»⁴⁴.

Пер. с итал. М.Г. Талалая

⁴⁴ *Aporti F. Sull'educazione del popolo // Aporti F. Scritti pedagogici editi e inediti. Vol. II. P. 155.*



Лев XIII (Винченцо
Джоакино Рафаэль
Луиджи Печчи
(1810–1903) – рим-
ский папа с 20 фев-
раля 1878 до 20
июля 1903 года)



Павел Петрович
Убри (1818 – 1896)
– русский дипломат,
в 1879–1882 годах
чрезвычайный и
полномочный посол
в Австро-Венгрии,
в 1881 году был по-
слан с особым по-
ручением к рим-
скому папе
Льву XIII



Александр Николаевич Мосолов (1844–1904) – директор департамента иностранных исповеданий министерства внутренних дел в 1894–1904 гг.



Мариано Рамполла дель Тиндаро (1843–1913) – государственный секретарь Святого Престола со 2 июня 1887 года по 20 июля 1903 года



Николай Карлович Гирс (1820–1895) – русский дипломат, министр иностранных дел России в 1882–1895 гг.



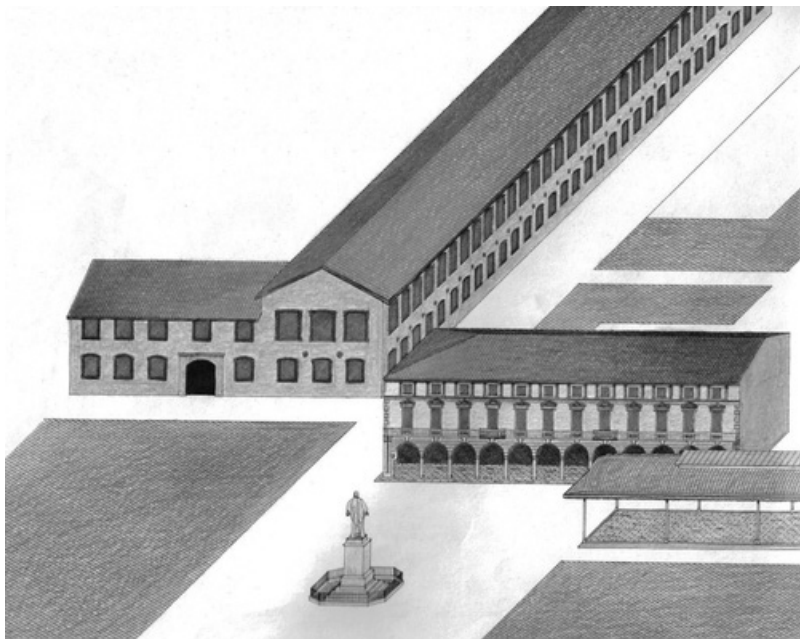
Лев Саввич Маков (1830–1883) – российский государственный деятель, министр внутренних дел России в 1878–1880 гг.



Дмитрий Андреевич Толстой (1823–1889) – министр внутренних дел и шеф жандармов в 1882–1889 гг.



Портрет Ферранте Апорти (Ritratto di Ferrante Aporti)



АксонOMETрическое изображение прядильной фабрики «Гуэрин» в Сорезине (провинция Кремона) / Assonometria della filanda “Guerin” di Soresina (Provincia di Cremona)



Работа на прядильных фабриках первой половины XIX века (Lavoro nelle filande della prima metà dell’Ottocento)



Работа на прядильных фабриках первой половины XIX века
(Lavoro nelle filande della prima metà dell'Ottocento)



Портрет нищего ломбардского мальчика.
(Ritratto di giovane mendicante Lombardo)

Важным фактором, влияющим на стабильное и поступательное развитие общества, одним из направлений в движении к равным возможностям, является *доступность и массовость образования*. Именно образование в значительной мере определяет систему ценностей человека и отношение к власти. Обучение в начальной школе в Англии XVIII–XIX вв. обязательно предполагало знакомство с основами вероучения. Религия формирует нравственные основания, необходимые для оценки результатов собственной деятельности, и деятельности другого, во всех сферах жизни общества. Проблемы образования, в том числе вопросы преподавания религиозных учений, на протяжении XIX в. приобретали все большее значение и занимали все более важное место в общественной жизни Англии.

Великобритания к середине XIX в. добилась наибольших успехов в торговле и промышленности, усилились поиски политико-правовых способов регулирования социальных отношений, возрастало внимание к вопросам уровня и качества жизни всех слоев населения. В этих условиях распространение образования было признано одним из важнейших условий быстрого и стабильного развития.

Традиции школьного образования в Англии имеют многовековую историю. Независимые публичные (частные привилегированные) школы возникли еще в XIV в. Девять таких школ, основанных в период с 1382 по 1611 г., наиболее известны. Две из них – Винчестер (колледж Св. Марии, 1382) и Итон (1440) – на протяжении многих столетий оказывали особое влияние на интеллектуальную и политическую жизнь страны: выпускники их составляли элиту британского общества, традиционно поддерживали друг друга, сохраняли «корпоративный дух» и традицию. В викторианский период, в 1830–1890-е годы, возникло много независимых публичных школ. Окончание такой школы открывало путь к вершинам государственной карьеры, дипломатии, церковной иерархии. Частные привилегированные школы оказали огромное влия-

ние на нравы и культуру британского высшего общества. Однако не эти привилегированные школы, а начальные, «народные» школы определяли общий уровень образования Великобритании к началу XIX в.

Промышленная революция, повлекшая за собой массовое использование детского труда в промышленности, первоначально привела к регрессу начального образования: в Англии это образование для «низших», то есть бедных слоев населения. В XVIII в. большинство англичан не умело ни читать, ни писать. Доиндустриальная эпоха ограничивала кругозор большинства населения Англии родным полем и пустошью, школа не имела сколь-нибудь серьезного значения в жизни английских низов. Но развитие промышленности ускорило процесс урбанизации. Выходцы из сельской местности не имели необходимых социальных навыков жизни в городах, а рост машинного производства диктовал новые условия подготовки рабочей силы¹. Часть детей бедняков могли получить начальное образование в благотворительных школах, или школах, где оплата за обучение осуществлялась из специально созданной для этой цели коллективной кассы. Народная школа была прежде всего сферой деятельности англиканской церкви².

В Церкви Англии сформировались течения «высокой» и «низкой» церквей. Монархия и правящие круги Англии традиционно поддерживали «низкую» церковь, поскольку именно она имела наибольшее влияние на английских граждан всех сословий. Англиканство, прежде всего «низкая» церковь, ограждая общество от католического влияния, и, можно утверждать, от универсальной идеи христианства, одновременно способствовало укреплению

¹ English historical documents. L., 1956. Vol. XII (1) / Ed. by G.M. Young, W.D. Handcock. P. 829.

² Термин «англиканство» стал употребляться только с 1851 г. Само это название вызвано к жизни формированием Англиканского содружества, объединяющего представителей автономных церквей, которые признают общность своего происхождения, почитание традиционных символов веры и «39 статей»; состоят в евхаристическом общении. Церковь Англии – часть Англиканского содружества – состоит из двух провинций: Кентерберийской и Йоркской. Вместе с тем Церковь Англии как национальная конфессия, то есть специфический религиозный институт и вариант изложения христианской доктрины в специальных символах веры, с эпохи Раннего Нового времени была одной из форм укрепления национального государства.

национального государства и формированию национальной идентичности Англии Нового времени.

С конца XVIII в. распространение получили воскресные школы. Инициатива принадлежала деятельному нонконформисту, издателю из Глочестера Р. Кейксу, который сначала сам, а затем с помощью помощника, собирал детей в церкви (баптистской), обучая их между службами. Его пример был подхвачен по всей стране, и англиканской церковью, и диссентерами. Уже в 1785 г. было основано «Общество для распространения воскресных школ». Религиозное обучение стояло на первом месте, и хотя доступ в школы имели дети, принадлежавшие к разным вероисповеданиям, школа оставалась конфессиональной. Целью таких школ также было преподавание основ христианского учения и грамотности. Руководил школой священник, или выбранный общиной комитет, или представители гражданского управления. Помещением могла служить и церковь, и здание местной школы, или приспособленное помещение. Но были школы, размещавшиеся в специально построенных для этой цели зданиях. В 1803 г. возник «союз воскресных школ» – он занимался книгоизданием, издавал газеты, пособия для учителей и учеников³.

Многие родители посещали такие школы вместе с детьми, также обучаясь письму и чтению. В 1818 г. в воскресных школах было около 500 тыс. учеников, что составляло 4% населения страны. К середине XIX в. воскресные школы существовали по всей стране, и их посещало около 2,5 млн человек, примерно 13% населения⁴. В воскресных школах с XVIII в. при недостатке учителей использовался метод, при котором старшие, более способные дети, помогали обучать младших чтению и письму. Но наибольшее распространение этот метод получил с начала XIX в., благодаря деятельности Эндру Белла и Джозефа Ланкастера.

Дж. Ланкастер открыл первую школу в Лондоне в 1798 г., для тысячи учеников, и использовал при этом систему взаимного обучения (мониторальная система). Ланкастер утверждал, что с помощью такого метода можно в течение трех месяцев обучить 10 тыс. человек свободно читать. В школах, основывавшихся Ланкастером, сохранялись суровые наказания. Активная пропаганда

³ Очерк истории народного образования в Англии // Народная школа. 1876 г. № 10. С. 31.

⁴ *Hugget F.E.* A dictionary of British history. Oxford, 1974. P. 260.

«ланкастерской системы» обратила внимание короны, и в 1805 г. Ланкастер был принят и поддержан королем Георгом III. Три года спустя, при содействии квакеров, было открыто значительное число подобных школ для детей, и основано «Королевское ланкастерское общество», в 1814 г. получившее название «Британское и иностранное школьное общество». Сам Дж. Ланкастер, полагавший, что именно он должен контролировать денежные средства общества, вступил в конфликт с другими руководителями общества и вскоре был фактически отстранен от дел⁵.

Эндрю Белл начинал свою деятельность как предприниматель – сначала в Вирджинии, затем в Индии. В Мадрасе он занимался также проблемами начального обучения и в 1797 г. описал созданную им систему. Как и метод Дж. Ланкастера, система Белла предусматривала обучение старшими детьми менее подготовленных младших. По возвращении в Англию (очень богатым человеком) Белл нашел опору своей деятельности в среде представителей англиканства, которые в сотрудничестве Дж. Ланкастера с нонконформистами видели вызов государственной церкви. Белл стремился сделать свой метод и свое движение за доступное элементарное образование массовым. В результате в 1811 г. было организовано «Национальное школьное общество» (для обучения бедных детей на принципах государственной церкви). Умирая в 1832 г., Э. Белл оставил на цели развития начального образования 120 тыс. ф. ст.⁶

Оба общества существовали как благотворительные организации. «Национальное школьное общество» патронировало и опекало школы, в которых преподавание велось на основе англиканской доктрины и в соответствии с ее догматами. «Британское и иностранное школьное общество» также связывало образование с преподаванием религиозных догматов, но не придерживалось англиканства и лишь объясняло Библию. Количество школ вообще было ограничено, и многие дети, занятые на работе, их не посещали. Отношения между двумя организациями были натянутые, вследствие религиозных разногласий, но принципы преподавания не отличались заметно. Обучение в школах, находившихся под

⁵ *Salmon D. Joseph Lancaster. L., 1904.* Изменение название общества было связано с конфликтом между Ланкастером и руководством общества.

⁶ *Who's who in history. Oxford, 1979. Vol. 5: England. 1789–1837 / Ed. by G.R.R. Treasure. P. 85–86.*

опекой обоих обществ, было основано на методе привлечения старших учеников к обучению младших.

Осознание ценности образования для формирования политической культуры общества, и значения роли государства в создании доступного начального образования происходило постепенно⁷. Адам Смит в новых условиях индустриальной Британии определял функции государства как внешнюю и внутреннюю защиту граждан. К мерам по защите граждан А. Смит относил среди прочего и заботу об основах образования⁸. Современный историк Н.Е. Орлова отмечает, что «формирование национальной системы всеобщего начального образования в Англии шло очень медленно и заняло более полувека. Первый этап характеризовался созданием предпосылок реформирования сферы народного просвещения. Он был рубежным в истории английского просвещения, поскольку именно в это время обозначился отход от средневекового порядка, построенного на добровольном принципе обучения, к востребованной индустриальным обществом общенациональной системе массового образования»⁹. В первой трети XIX в. состояние начального образования в Англии изменялось медленно: виги предпринимали попытки улучшить положение в сфере начального образования в 1805, 1820, 1833 гг. Правительство Грея в 1833 г.¹⁰ впервые выделило 20 тыс. ф. ст. в виде государственной субсидии двум упомянутым обществам. Для изучения состояния школы, предназначенной для обучения детей беднейшей части населения, создавались специальные комиссии – 1834, 1835, 1837–1838 гг.

⁷ О развитии начального образования в Англии в отечественной историографии см., например: *Якубовская И.В.* Традиции, новации и реформы начального образования Великобритании XIX века // *Философия образования.* 2003. № 6.

⁸ *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. М., 1962.

⁹ *Орлова Н.Е.* Российский «Журнал Министерства народного просвещения» в 30–60-х гг. XIX в.: интерес к проблемам становления государственной системы начального образования в Англии // *Российские и славянские исследования: Сб. науч. статей.* Минск, 2004. Вып. 1 / Под ред. О.А. Яновского. С. 102.

¹⁰ В некоторых отечественных и даже английских публикациях указывается 1832 г. Однако в 1832 г. было лишь принято решение о выделении средств в следующем 1833 г.

Основные методы преподавания в начальной школе также сохранялись без особых изменений с начала XIX в., когда они были введены в английской школе усилиями Ланкастера и Белла. Сущность их заключалась в том, что после группового обучения наиболее способные и успешные ученики помогали учителю в работе с младшими школьниками, объясняя им уроки, которые сами уже усвоили. Как правило, это был самый простой учебный материал. И все же, поскольку профессия учителя в первой половине XIX в. не была в Англии массовой, эта система позволяла обучить большее количество учащихся.

Проблема начального образования первоначально была в Англии лишь составной частью рабочего законодательства. Закон, принятый в 1833 г. устанавливал, что дети, занятые на промышленных предприятиях, должны не менее двух часов в день проводить на занятиях в школе. Но практического значения закон не имел, и часть детей никакого начального образования не получала. В 1843 г. сэр Джеймс Грэхэм предложил сократить продолжительность рабочего дня для детей таким образом, чтобы они имели свободное время утром или после обеда и получали начальное образование в школах, действовавших под контролем попечительских советов, при сохранении патронажа государственной церкви¹¹. Это время предполагалось использовать для обучения детей – в школах, действовавших под контролем попечительских советов, при сохранении патронажа государственной церкви.

В 1843 г. «Британское и иностранное школьное общество» получило равные права в школьном деле с англиканским «Национальным школьным обществом», что означало равноправие неконформистов в вопросах развития образования¹². Неконформисты играли значительную роль в политической жизни и представляли очень влиятельную силу в деловом мире. Баптисты, методисты, пресвитериане, квакеры, унитаристы и члены многочисленных других религиозных объединений оказывали важное влияние на формирование общественного мнения и развитие политической ситуации в Британии¹³.

В 1830–1840-е годы влиятельные в экономической и политической жизни группы, прежде всего неконформисты, выступали

¹¹ English historical documents. Vol. XII (1). P. 831–832.

¹² *Schreuder D. Gladstone & the conscience of state // The conscience of the Victorian state / Ed. P. Marsh. Oxford, 1979. P. 102*

¹³ *Helmstadter R.J. The nonconformist conscience // Ibid. P. 135.*

против любого правительственного вмешательства в сферу образования. Лидер радикалов, квакер по религиозным убеждениям, Дж. Брайт, с подозрением воспринимал любое государственное вмешательство в вопросы народного образования¹⁴. В одной из своих речей он заметил, что «правительственное вмешательство» религиозные общины «считают опасным для себя ... и для гражданской свободы нации», «так как, по видимому, правительство не умеет ни во что вмешиваться, не увеличивая влияния духовенства и без того господствующей церкви»¹⁵. В Англии, по наблюдению русского либерального журнала, «боялись не расходов, но того, что правительство, получив в свои руки все народное воспитание, подвергнет опасности конституцию страны»¹⁶. Подобная позиция имела широкую поддержку в обществе и в парламенте, ее разделяла в тот период и значительная часть либералов. Лидер либералов Уильям Гладстон, например, писал Брайту: «Что касается меня, то в вопросе образования, как и во всех общественных вопросах, я предпочитаю добровольные действия населения вмешательству государственной машины. Только так результат может быть достигнут наилучшим образом»¹⁷. Это взгляд на роль государства полностью соответствовал идеям классического либерализма.

Увеличение субсидий на развитие школы в 1839 г. и создание необходимых административных механизмов в 1830–1840-е годы, подготовили почву для последующих преобразований¹⁸. Тем не менее и в середине XIX в. государство, несмотря на осознание важности реформы школы, в вопросах образования помогало только тем, кто мог помочь себе сам. Если организация, или частное лицо, могли найти две трети средств на содержание школы, государство готово было выделить недостающую сумму. Был создан специальный комитет, занимавшийся выделением ссуд и решением финансовых вопросов.

К середине XIX в. английская начальная школа оставалась негосударственной, и большую роль в ее деятельности играли осно-

¹⁴ *Roberts D.* The utilitarian conscience // *Ibid.* P. 67.

¹⁵ Избранные речи Дж. Брайта по вопросам политической и общественной жизни. СПб., 1873. С. 17.

¹⁶ Различие английских и французских взглядов на народное образование // *Вестник Европы.* 1866. Т. 2. С. 1.

¹⁷ *Bradley I.* The Optimists. Themes & Personalities in Victorian Liberalism. L., 1980. P. 182

¹⁸ *English historical documents.* Vol. XII (1). P. 829

ванные различными конфессиями благотворительные организации, и такое положение опиралось на поддержку общества и парламента. В викторианский период все основные конфессии, включая и государственную церковь, и католиков, и протестантские течения, стремились играть активную роль в решении вопросов социальной и политической жизни страны, поскольку социальная активность была одним из важных факторов общественного влияния религиозных объединений. К числу таких вопросов, наряду с санитарными мероприятиями, рабочим законодательством, относилось и преподавание религиозной доктрины в начальной школе. Школа была предметом забот как церкви Англии, так и нонконформистов, а после воссоздания в Англии католической иерархии – и католиков. В вопросах, затрагивавших религиозные чувства, государство¹⁹ должно было согласовать деятельность всех основных христианских конфессий и наиболее значительных общественно-политических течений.

Уже в 1850-е годы промедление с принятием мер по улучшению начального образования становилось опасным, и необходимость реформы школы понимали обе политические партии. Известный английский историк Маколей очень четко сформулировал значение проблемы образования для сохранения стабильности и успешного развития страны. Обязанность правительства – заботиться о неприкосновенности лиц и достоинства всех членов государства, сказал он в одной из своих речей, и если это несомненно, то образование простого народа есть одно из лучших средств для безопасности нашей жизни²⁰. Маколей высказал точку зрения вигов, которым и принадлежала инициатива реформы народной школы.

В общественном мнении Англии задача улучшения состояния образования стала одной из наиболее важных и неотложных. Тем не менее, элементарное образование переживало явный упадок.

¹⁹ О роли церкви и государства в проведении реформ 1860–1870-х годов в Англии автором статьи был сделан доклад на Международной конференции «Государство, Церковь, общество: исторический опыт и современные проблемы» на тему: «Церковь и государство в Великобритании: конфессиональный аспект реформ 1860–1870-х годов и эволюция либеральной политической культуры».

²⁰ Вестник Европы. 1866. Т. 2. Педагогическая хроника. С. 10–12.

Согласно данным «Household Words»²¹, в Англии и Уэльсе дети, получавшие элементарное образование, относились ко всему населению как 1/14. Людей, не умеющих читать и писать, было почти 8 млн, что составляло почти четверть всего народонаселения, а из детей 5–14 лет более половины не посещала школы²². Проблема распространения образования в этот период уже рассматривалась правящими кругами страны как одна из важных задач государства: об этом свидетельствовало внесение в парламент в 1855 и 1857 гг. биллей о реформе школы. Было создано несколько парламентских и королевских комиссий. Так, в 1857 г. было созвана Конференция по начальному образованию под председательством принца-консорта.

Особое значение имела работа комиссии под руководством герцога Ньюкасла. Эта королевская комиссия, с задачей выработать рекомендации по совершенствованию начального образования, начала работу в 1858 г. и представила отчет в 1861 г. Отчет констатировал, что пропорция детей, получавших начальное образование, составляла 1 к 7,7, или 12,99% всего населения страны. Это было немногим меньше, чем в Пруссии – 1 к 6,27, и несколько больше, чем в Голландии или Франции. Комиссия отметила крайне низкий уровень начального образования.

В отчете отмечалось, что 80% процентов детей покидали школу по достижении 12 лет и не получали необходимых навыков. При этом комиссия исходила из весьма умеренных требований: дети должны были уметь читать, писать, иметь скромные познания в географии. Но большая часть детей, покидая школу, не имели даже этих познаний. Даже в проинспектированных школах, (а уровень преподавания в них был выше, чем в школах, где проверки не проводились), «не более четверти детей получали хорошее образование»²³. Несмотря на все эти факты, комиссия пришла к заключению, что универсальная система всеобщего начального обучения вовсе не является необходимой или желательной²⁴. К тому же, не без влияния выводов этой комиссии, в 1862 г. система выделения

²¹ Журнал для домашнего чтения, издававшийся под редакцией Чарлза Диккенса.

²² Отечественные записки. Т. 70. № 5–6. С. 254.

²³ The Newcastle report on popular education // English historical documents. Vol. XII (1). P. 892, 893.

²⁴ Ibid. P. 896.

государственных дотаций начальной школе и оплаты труда учителя были поставлены в зависимость от числа учеников, находившихся в школе в определенный день, и от их успехов. Она получила название «payment by results» – плата по результатам. Русские публицисты справедливо оценили эту меру как «закон, который нельзя причислить к прогрессивным»²⁵. Лишь в 1890–1895 гг. практику «платы по результату» постепенно сменила другая форма оплаты труда учителя, близкая к системе единовременных субсидий²⁶.

Во второй половине XIX в. развитие начального обучения постепенно превращалось в острую социальную и политическую проблему, что было связано с радикальными изменениями в экономической и общественной жизни страны, требовало дальнейших усилий и вмешательства государства. В 1860-е годы правительство оказывало народным школам «помощь в виде ежегодных взносов». Гранты были трех видов – один давался по числу учащихся, но только на тех из них, кто посещал школу не менее 176 дней в году, второй был поддержкой для преподавателя с дипломом, и наконец, третий был взносом для помощников учителя. В 1861 г. правительство потратило на эти цели 500 тыс. ф. ст. Помощь оказывалась 6957 школам, но еще 15952 школы помощи не получали²⁷. Сословная школа, недостаточное внимание к проблемам образования малоимущих слоев общества сохранялись и в 1860-е годы. Несмотря на растущее общественное значение, школьная реформа до конца 1860-х гг. так и не была проведена, тем не менее, отношение к образованию народа, к формам и содержанию необходимых преобразований в Англии значительно изменилось.

Нонконформисты, ранее выступавшие против любого правительственного вмешательства в сферу образования, в 1860-е годы признали значимость роли государства в реформе начального обучения, отстаивая при этом сохранение принципа добровольности, особенно в вопросах финансирования школы. Дж. Брайт, ранее непримиримый противник вмешательства государства в сферу народного образования, говорил в декабре 1868 г., что, «чем более политическая власть ускользает из рук

²⁵ Эта система рассматривалась, например в работе: *Флейшнер Л.* Народное образование в Англии // *Образование 1894.* № 4–5. С. 475.

²⁶ *Cook C.; Keith B.* *British Historical Facts. 1830–1900.* L., 1975. P. 193.

²⁷ Журнал Министерства Народного просвещения (далее – ЖМНП). 1862. № 10. С. 28–44.

аристократии и привилегированных классов, чем более она переходит в руки народа, тем необходимее обратить внимание на распространение общественного воспитания народа»²⁸. Была признана значимость роли государства в реформе начального обучения. После формирования в 1868 г. либерального министерства, вопрос о реформе начальной школы стал одним из наиболее важных и неотложных.

К моменту прихода либералов к власти в 1868 г. движение за школьную реформу в стране усилилось. Сторонники школьной реформы создали новые организации. Нонконформисты создали ряд организаций, многие из которых вошли потом в Национальную Лигу образования, основанную в 1868 г. Председателем ее исполнительного комитета стал Дж. Чемберлен, взгляды которого на проблемы образования и религиозной терпимости отличались в тот период крайним радикализмом. Во-первых, образование признавалось столь же необходимым, как забота о том, чтобы дети не голодали, а во-вторых – право на образование не должно было быть связано с принадлежностью к какой-либо конфессии²⁹. Наряду с Национальной Лигой во главе с Чемберленом в конце 1860-х гг. оформился также Национальный Союз образования. Союз выступал против введения школьного налога, но признавал необходимость введения обязательного начального обучения для детей до 13 лет, при этом предполагалось, что половину рабочего дня дети должны работать. Школьный налог критиковали все организации. Дж. Чемберлен, например, выступал против налога на том основании, что многие англичане, вследствие крайней бедности, не могли его платить. Для всех радикалов вопрос о школьной реформе имел прежде всего социальное значение. При этом все реформаторские и радикальные течения в Англии рассматривали школу и церковь в неразрывной связи.

По вопросу о принципах проведения реформы среди самих либералов не было единства. Дж. Брайт, представлявший радикалов и так называемый «неофициальный» либерализм (интересы нонконформистских групп, поддерживавших либералов вне парламента) был противником любого религиозного образования; «иметь с

²⁸ Избранные речи Дж. Брайта... С. 482.

²⁹ *Adamson J.W.* English education. 1789–1902. Cambridge, 1930. P.351–352.

ним дело», по словам премьер-министра У. Гладстона, было нелегко³⁰. Учитывая точку зрения большинства либералов, Гладстон считал необходимым сохранить влияние государственной церкви. Такой же точки зрения придерживался Уильям Эдвард Форстер, вице-президент Комитета Совета по образованию, который отвечал за подготовку и проведение в парламенте Билля об образовании.

Представленный парламенту в первом чтении Билль предполагал совмещение отдельных элементов старой и новой школьных систем. Частные школы получали льготы – сроком на один год. В тех районах, где начальное образование было поставлено неудовлетворительно, создавались специальные местные школьные комитеты, которые имели право взимать местный школьный налог. Из этих налогов финансировались: уже существовавшие школы; вновь основанные неконфессиональные школы; производилась оплата за обучение детей из бедных семей. Школьные комитеты определяли, на основе какой именно религиозной доктрины будет основано преподавание во вновь основанных школах³¹. «Акт о реформе начального образования» 1870 г., введший обязательное начальное обучение и принципы светского образования, стал одним из первых шагов на пути преодоления сословности и создания преемственности школы разных ступеней в Великобритании.

Внося Билль о начальном образовании, вице-президент Комитета по образованию У. Форстер призывал в Палате Общин и правительственную фракцию, и оппозицию подойти к обсуждению Билля со всей ответственностью и вниманием, подчеркнув, что «первоначальное обучение представляет собою предмет чрезвычайной важности». «Мы, – говорил Форстер, – приступаем (к его решению) не только с надеждой принести величайшую пользу, устраняя невежество, которое, как все осознают, чревато преступлением и нищетой, но и представляя, насколько это возможно, что подобные меры, предпринимаемые чтобы принести пользу, могут причинить вред»³². Форстер имел в виду, что проблема начального образования затрагивает вопросы морали очень широких слоев

³⁰ The Gladstone diaries. Oxford, 1982. Vol. VII–VIII / Ed. H.C.G. Matthew. P. XXXVI.

³¹ Hansard's Parliamentary Debates (далее – HPDC). 3rd. ser. L., 1870. House of Commons. Vol. 199. Col. 443–444, 457–458.

³² Ibid. Col. 438.

населения, и это необходимо было учитывать при проведении реформы.

Во втором чтении законопроект защищал сам премьер-министр У. Гладстон. Выступая в парламенте 16 июня 1870 г., он отметил очень большой интерес к Биллю как в стране, так и в Палате Общин, и указал, что предложены многочисленные поправки к закону, причем почти все они связаны с вопросами преподавания религии. Эти поправки настолько противоречивы, что «правительство обязано объявить свои общие взгляды и намерения в отношении этих, наиболее важных разделов законопроекта»³³. «Общие взгляды и намерения» правительства заключались в том, что введение религиозного обучения должно учитывать наличие различных религиозных конфессий и быть добровольным³⁴. Длительные и достаточно резкие дебаты в парламенте по трем основным вопросам – преподавание религиозной доктрины, школьный налог и государственное финансирование начальной школы – вызвали в Англии всеобщий интерес, немедленно становясь достоянием общественности³⁵. Против Билля выступил Дж. Брайт – последовательный сторонник свободы совести и противник религиозной школы. С требованием внести изменения в законопроект обратилась к правительству и Национальная Лига образования. Через два года после прихода к власти либерального правительства Гладстона либеральная партия оказалась перед лицом внутривнутрипартийного раскола³⁶.

Под влиянием радикального крыла либеральной партии и давления нонконформистов, в июне 1870 г. правительство, после второго чтения Билля, внесло в него существенные изменения. Новый вариант законопроекта предусматривал, что религиозный характер образования сохранялся, но при этом не разъяснялись конфессиональные догматы. Вместе с тем, запрещалось субсидировать частные школы за счет налогов и увеличивалось государственное финансирование начальной школы на 70%. Закон предусматривал прекращение субсидирования частных школ на строительные цели, но сохранялась годовичная льгота для частных

³³ Ibid. Vol. 202. Col. 266.

³⁴ Ibid. Col. 268.

³⁵ *Adamson J.W.* Op. cit.

³⁶ *Rossi P.* The transformation of the Liberal Party // *Transactions of the American Philosophical Society.* N.Y., 1978. Vol. 68. Pt. 8. P. 6.

школ³⁷. Консерваторы ожесточенно критиковали Билль в новой редакции, требуя: обеспечить ежедневное изучение в школе Библии; осудить введение школьного налога; отказаться от статей Билля, предусматривавших оплату обучения детей бедняков за счет налога; не создавать бесплатных школ. Таким образом, консерваторы фактически выступали против введения всеобщего начального образования³⁸.

Несмотря на критику Билля в парламенте и за его пределами, законопроект прошел третье чтение и стал законом. По новому закону сохранялись и старые, религиозные школы, и создавались новые, не имевшие обязательного конфессионального характера. Страна делилась на школьные округа. Фактически вводилось всеобщее начальное обучение для детей до 13 лет. Это гарантировалось введением оплаты за детей из беднейших семей за счет школьного налога. Определялись источники финансирования новой школы – государственные дотации, школьный налог, плата за обучение³⁹.

Школьная реформа 1870 г. была значительным успехом либерального министерства Гладстона. До 1870 г. в Англии не существовало системы образования, ориентированной на массовое обучение. Новый «Акт об образовании» создал национальную систему начального образования. Шаг, осуществленный либералами в 1870 г., означал, что дети рабочих более не обязаны посещать только англиканские или нонконформистские церковные школы, с их религиозными основами обучения, и довольствоваться немногими частными школами, преподавание в которых далеко не всегда отвечало даже минимальным требованиям. До принятия закона 1870 г. 2 млн детей школьного возраста вообще не получали никакого образования. В 1870 г. уровень неграмотности мужского населения Англии старше 13 лет составлял 20%, в конце века этот уровень составлял менее 2%⁴⁰. Очень медленно и трудно, но обществу была признана идея равных возможностей получения образования сыновьями знати, миллионеров и бедняков.

³⁷ HPDC. 3rd. ser. L., 1870. Vol. 202. Col. 1015, 1667–1668.

³⁸ Ibid. Vol. 203. Col. 59, 92

³⁹ Gregg P. A social & economic history of Britain. 1760-1972. L., 1973. P. 506.

⁴⁰ Smith G.. A constitutional & Legal history of England. N.Y., 1955.

«Акт о народном образовании» носил противоречивый, компромиссный характер и, разумеется, не решал всех проблем в сфере образования, но создавал возможности для значительного прогресса начальной школы в Англии. Критиковать его было легко. Однако трудно представить себе, каким еще образом, без серьезных общественных потрясений, можно было обеспечить принятие более радикальных мер в области школьного начального образования. Принятый в 1870 г. закон был нацелен на достижение простого результата: дети должны были учиться в школе, и неграмотность должна быть ликвидирована. Школьная реформа не меняла качественно содержания образования, но способствовала его распространению. Она выступала, как форма реализации одного из важных прав человека – права на образование. Изменения коснулись лишь вопросов преподавания религиозной доктрины, сделал его более свободным и добровольным. Введение светской школы отвечало одному из важнейших принципов классического либерализма и защищало право на свободу совести.

Увеличение численности грамотного населения и введение всеобщего начального обучения требовало появления новых книг для детей. Накануне принятия Акта о реформе начальной школы 1870 г., «по английской книжной торговле <было> видно глубокое пренебрежение к тем классам, которые не могут заплатить за книгу фунт или два; образование, чтение, знание того, что делается в литературе <...> составляет, можно думать привилегию палаты лордов»⁴¹. Но и школьная реформа 1870 г. не слишком изменила отношение к книге и традиционному кругу детского чтения. Катехизис, пересказывающий в доступной форме библейские истории, долгое время был «главной» книгой. Для детей рекомендовались некоторые нравоучительные сказки и «Фэйрчайлд фэмилы»⁴². В 1847 г. Комитет Совета по образованию впервые опубликовал список книг, рекомендуемых для начального чтения. Оставались популярными многие старые книги. Например, книга Батлера для детского чтения вышла в 1839 г. 22 изданием, и переиздавалась еще и в 1897 г. Ее общий тираж составил около 2,5 млн экземпляров. Столь же популярной книгой для чтения была книга Мэйвора.

⁴¹ Вестник Европы. 1867. Т. 3. С. 92

⁴² Известная в первой половине XIX в. серия книг Марты Шервуд, в 3 томах, повествующая об истории семьи Фэйрчайлд.

По-прежнему было недостаточно учебной литературы⁴³. Но, несомненно, реформа начальной школы была значимым *демократическим* шагом английских либералов в первой половине 1870-х годов, создававшим условия для постепенной трансформации либеральной политической культуры Англии.

Вторая половина 1870 – начало 1880-х годов стали в Великобритании новым этапом развития начальной школы. В 1876 г. в Англии был принят новый Закон об образовании, который создавал школьные комитеты в округах, где не существовало ранее школьных советов. В Отчете Комитета Тайного Совета по образованию за 1876 г. отмечалось, что в начальной школе обучаются в Англии и Уэльсе 2943377 детей. Причем из каждых 100 учащихся – 87 выдержали экзамен по чтению, 79 – по письму и 70 – по арифметике. Субсидии, выдаваемые правительством на создание новых или расширение старых школ, позволили обучать дополнительно около 300 тыс. детей⁴⁴. Еще до прохождения через парламент Акта об образовании 1876 г. была поставлена следующая общенациональная проблема – введение всеобщего среднего образования. Началось сближение уровня преподавания в начальной школе (для низших слоев), и уровня среднего образования, ранее доступного в основном представителям обеспеченных слоев населения.

В Англии образовательное пространство существовало как разновидность параллельно существующих и мало связанных структур. Так, «публичные школы» вовсе не были связаны с государственной системой народного образования. Эти частные привилегированные школы ни в коем случае нельзя назвать «народными». После принятия «Акта об образовании» 1880 г. в Англии продолжилось реформирование народной школы, возникли и получили распространение новые типы школ – с расширенным и углубленным уровнем преподавания. В 1880-е годы в начальной школе преподавались также пение, география, история. Школьные советы могли создавать классы с углубленным преподаванием, где дети изучали математику, химию, физику, латынь и французский язык⁴⁵. Началось также создание семилетней школы,

⁴³ *Gregg P. Op. cit. P. 510–511.*

⁴⁴ *The Report of the Privy Council on Education to the Queen's Most Majesty in Council, for the year 1876. L., 1878. P. VII, IX.*

⁴⁵ *Gregg P. Op. cit. P. 515*

при этом комитеты могли воспользоваться государственной субсидией. В 1890–1895 гг. практику «платы по результату» постепенно сменила другая форма оплаты труда учителя, близкая к системе единовременных субсидий⁴⁶.

Таким образом, наблюдался значительный прогресс в состоянии обучения в народной школе, по сравнению с результатами начала 1860-х годов, отраженными в отчете комиссии Ньюкасла. В Англии уже в XIX в. была не только поставлена, но практически решалась проблема доступности образования для народа. Опыт Англии в вопросах распространения грамотности привлек и внимание российской общественности.

Неграмотность абсолютного большинства населения России в пореформенный период была слишком серьезной проблемой, чтобы с ней можно было не считаться. В сложившейся ситуации, при ограниченности реальных финансовых возможностей земства и государства, часть российских публицистов, писавших на педагогические темы, обратилась к опыту раннего этапа школьного дела в Англии, где с конца XVIII в. получили развитие различные формы первоначального народного обучения. В ряде публикаций таких журналов, как «Вестник Европы», «Женское образование», «Русский начальный учитель», «Образование», рассматривалась история возникновения воскресных школ и различных систем обучения, возможности использования английского опыта в условиях пореформенной России⁴⁷.

Русских публицистов, занимавшихся изучением этого опыта, интересовала история развития методики преподавания, и, конечно же, реальные результаты. На заседании Педагогического общества был заслушан доклад Н.Н. Запольского о развитии народного образования в Англии, в котором обращалось внимание на широкое использование частной инициативы в деле народного просвещения, на историю возникновения воскресных школ, значение метода Ланкастера–Белла, благодаря применению которого уже в 1817 г.

⁴⁶ Cook C.; Keith B. Op. cit. P. 193.

⁴⁷ Об отражении английского опыта начального образования в отечественной печати см.: Якубовская И.В. Материалы отечественной прессы последней трети XIX века как источник изучения представлений русского общества о народном образовании в Англии // Периодика как источник интеллектуальной истории». Материалы международной конференции. Ставрополь. 2006

число учащихся доходило до 200 тыс. Русское общество было осведомлено также об основателях системы взаимного обучения в Англии – Джозефе Ланкастере и Эндрю Белле, поддерживавших их обществах, различиях в религиозной компоненте обучения⁴⁸.

Первые школы «ланкастерской системы» создавались в России еще декабристами. Позднее в России возникла идея воспользоваться английской ланкастерской системой в ее толковании инспектором французской школы Шамелем⁴⁹.

Журнал, адресованный, прежде всего учителям начальной школы, обратил внимание на такую особенность «ланкастерской системы», как занятия учителя не со школьниками, а «только с мониторами (франц. *moniteur* – указатель), то есть с учениками, уже окончившими начальные народные училища» и теперь ведущими в нем первоначальное обучение с его слов. Учитель «кроме сообщения мониторам общепонятных положений педагогической науки, ежедневно изъясняет им уроки, которые они должны дать в школе, составляет план <...> уроков и уясняет им практические приемы, – так что монитор явится на занятиях верным истолкователем и выразителем педагогической опытности учителя»⁵⁰. Выгоду такой системы видели в возможности значительно увеличить число учащихся, облегчить детям усвоение материала, поскольку присутствие мониторов позволяло делить класс по способностям учеников и вести занятия с каждой группой, и, наконец, можно было подготовить значительное число учителей грамотности.

В начале 1880-х годов возникли и укрепились два вида школ, приспособленных к российским условиям. Это церковно-приходские школы и школы грамотности. Именно на пути создания школ грамотности и попытались решать проблему элементарного обучения в первой половине 1880-х годов. Школы грамотности составляли начальную ступень народного образования. Они устраивались также при двухклассной школе, с четырехлетним обучением. Ученики старшего класса такой школы должны были знакомиться с основами преподавания, и потом сами давать уроки. Таким образом, министерство народного просвещения также пы-

⁴⁸ Деятельность педагогического общества // Женское образование. 1877. № 1–5. С. 60–61. *Флейшнер Л.* Указ. соч. С. 474–475.

⁴⁹ Воспитание и обучение. 1880. № 12.

⁵⁰ Сообщения народных учителей о подвижных школах // Русский начальный учитель. 1883. С. 129.

талось использовать элементы мониторинговой системы при организации школ грамотности. Разумеется, крестьянские мальчики 14–15 лет не могли заменить настоящего учителя, и подобные предложения были связаны лишь с острой нехваткой подготовленных учителей начальной школы.

Стоит отметить, что русские публицисты пореформенного периода несколько переоценивали достижения английской системы начального обучения начала XIX в., когда она всецело зависело от благотворительности и инициативы частных лиц. Взвешенную оценку системе Ланкастера-Белла дал в конце XIX в. Л.Н. Модзалевский. «Педагогика, – писал Модзалевский, – высоко ставит возможность влияния товарищей-учеников друг на друга». Таким влиянием «надо пользоваться при всяком удобном случае; но принципу этому нельзя дать столь обширного применения, какое придано ему в системе Белля – Ланкастера. Вот почему система эта как быстро распространилась, так же быстро и пала всюду, где взяли перевес строго педагогические начала и нашлись материальные средства для школы»⁵¹.

Мониторинговая система не решала проблему нехватки самих начальных школ. Мало было подготовить мониторов, нужно было обеспечить им хоть какие-то условия работы. К тому же, не имея настоящей учительской подготовки, мониторы не способны были в должной мере учесть уровень подготовленности и способности учеников. Однако такая система могла помочь в подготовке учителей грамотности, и такие учителя – при отсутствии лучших – могли быть полезны.

Среди предлагаемых решений задачи распространения грамотности были и так называемые «подвижные» школы, также предложенные в свое время Дж. Ланкастером. Пропагандистом «подвижной» школы в России был известный педагог Бунаков. Череповецкая земская управа Новгородской губернии предлагала открывать в малонаселенных местностях *передвижные* школы. Условиями деятельности таких школ были: срок действия школы в одной местности – два года; прием только в первый год действия школы всех желающих не моложе восьми лет; изучение программы народной школы в два года; передвижение школы через два

⁵¹ Цит. по: Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Под. ред. М.В. Захарченко. СПб., 2000. С. 61.

года в другую местность; возможность открытия школы в прежней местности не ранее, чем число детей школьного возраста (старше восьми лет), не получающих начального образования, не достигнет 50 человек⁵².

В 1882 г. барон Николаи, занимавший в тот период пост министра народного просвещения, освободил домашние школы грамоты от учительского ценза и создал возможность для частных лиц заниматься преподаванием в таких школах. При этом надзор министерства за обучающими первоначальной грамоте, «не касаясь прав подобных лиц по образовательному цензу, может иметь значение лишь в отношении их политической и нравственной благонадежности»⁵³. Возможность домашнего обучения грамоте предоставлялась и окончившим курс в сельской школе, и отставным солдатам, и другим, не имевшим специальной подготовки лицам. За каждого обученного писать и читать, что должно было быть удостоверено учителем ближайшей школы, таким «грамотеям» выплачивалась от земства сумма в пять рублей в год. Число школ грамоты стало быстро увеличиваться.

Распространение и качество образования зависело от благосостояния страны. По уровню жизни населения, а равно по социальной структуре его, Россия и Англия не могут быть сопоставимы. Но обе страны убедительно доказывают, что «каково образование народа, таково и общество, каково общество – таково и образование». Анализ роли государства, общественности и церкви в развитии образования показывает, что опыт Англии на самых разных этапах создания народной школы и, шире – системы образования для народа – был востребован в России. Этот опыт изучался, транслировался, трансформировался и только затем трансплантировался с учетом особенностей России последней трети XIX в. Связь конфессиональных вопросов с развитием народного образования в России не выступала столь непосредственно и ярко, как в Англии, где вопросы преподавания религиозной доктрины в начальной школе отражали особенности развития гражданского общества.

⁵² Русский начальный учитель. 1883. С. 587.

⁵³ Циркулярное письмо Министерства Народного просвещения. 14 февраля 1882. № 1931 // Государственный исторический архив Новгородской области. Ф. 138. Оп 1. Д. 2261. Л. 314–314 об.

Становление в Англии образования для взрослых, как одной из форм светского образования, проходило на религиозных основах. Британский опыт, в целом, занимает важное место, являя пример гармоничного развития светской системы образования всех уровней с разной конфессиональной принадлежностью и степенью участия в этом процессе священников. Особенно ценной в этом контексте можно считать инициативу не церквей, а отдельных англиканских священников и светских лиц в середине XIX столетия по созданию нового типа светского учебного заведения, послужившего образцом для возникновения целой сети подобных учреждений и массового движения за образование для взрослых в Великобритании на рубеже XX вв.

Английские христианские социалисты основали в Лондоне в 1854 г. «Колледж для работающих мужчин» («The Working Men's College») – старейшее из до сих пор существующих в Европе учебных заведений для взрослых. Спустя десять лет, в 1864 г. они же способствовали появлению «Колледжа для работающих женщин» («The Working Women's College»)¹, который просуществовал более ста лет и в 1967 г. вошел в состав «Колледжа для работающих мужчин»². Их примеру последовали в других городах Британии. Спустя

¹ В отечественной историографии советского периода было принято переводить «working men» и «working women» исключительно как «рабочие» и «работницы», что приводило к искажению смысла. Поскольку в Англии в понятия «working men» и «working women» включали, прежде всего, ремесленников, людей, занятых ручным трудом, и работниц ремесленных мастерских, а не рабочих фабрик и заводов. Эта лингвистическая проблема требует отдельного рассмотрения. В статье используются переводы, на мой взгляд, максимально точно отражающие содержание понятий и терминов.

² История Колледжа для работающих мужчин, в основном, изложена в двух томах, подготовленных в периоды празднования 50-летнего и столетнего юбилеев Колледжа: *The Working Men's College, 1854-1904 / Ed. by the Rev. J. Llewelyn Davies. L., 1904* (один из основателей Колледжа); *Harrison J.F.C.*

десятилетия организацией образовательных курсов для взрослых занялись в Оксфорде и Кембридже, возникло целое движение, затем в 1903 г. была создана «Рабочая образовательная ассоциация» («Workers' Educational Association»)³, которая и ныне продолжает действовать.

Значимость начинания христианских социалистов становится понятной, если вспомнить, как обстояло дело с народным образованием в Англии в середине XIX столетия. Остановлюсь кратко на ключевых моментах. Аристократия и обеспеченные слои населения обучали детей в частных «public schools», после успешного окончания которых следовало поступление в университет. Дети бедняков, ремесленников, рабочих и нижних средних городских классов могли рассчитывать, в лучшем случае, на воскресные школы⁴. Англикан-

A History of the Working Men's College 1854-1954. L., 1954. Джон Флетчер Хэррисон (John Fletcher Clews Harrison) – известный английский историк, автор многочисленных научных трудов, работал в университетах Лидса, Висконсина (США), профессор социальной истории Сассэкского университета, коллега Эдварда Томпсона, первый секретарь Общества изучения рабочей истории. Известными и часто цитируемыми являются следующие книги Хэррисона: *Harrison J.F.C. Learning and Living, 1790-1960. A Study in the History of the English Adult Education Movement.* L., 1961 (одна из самых известных историй образования для взрослых); *Idem. Robert Owen and the Owenites in Britain and America. The Quest for a New Moral World.* L., 1969; *Idem. Social Reform in Victorian Leeds: the Work of James Hole, 1820-1895.* Leeds, 1954; *Idem. The Early Victorians 1832-51*". N.Y., 1971; *Idem. Late Victorian Britain, 1875-1901.* L., 1991.

³ Об истории движения за распространение образования среди рабочих см.: *Ностиц Г.* Рабочий класс Англии в девятнадцатом столетии. Из общественной истории нашего времени / Пер. с нем.яз. М., 1902; *Хоррабин Дж.Ф., Хоррабин В.* Образование рабочих в Англии. М., 1928; *Oxford and Working-Class Education Being the Report of a Joint Committee of University and Working-Class Representatives on the Relation of the University to the Higher Education of Workpeople.* Oxford, 1908; *The Workers' Educational Association / Education Year Book.* 1918. L., 1918; *Simon B.* Education and the Labour Movement 1870-1920. L., 1965; *Унгвицкая А.Я.* Рабочий класс и проблемы народного образования в Англии в XIX в. // Вопросы истории международного рабочего движения. Вып.8: Английское рабочее движение. Ученые записки 245. Пермь, 1971. С. 3-32; *Hurt J.S.* Elementary Schooling and the Working Classes, 1860-1918. L., 1979; *Goldman L.* Dons and Workers: Oxford and Adult Education since 1850. Oxford, 1995.

⁴ Об истории образования в Англии см.: *Мижуев П.Г.* Лондонские школы и начальное образование в Англии. СПб., 1902; *Curtis S.J.* History of Edu-

ская церковь занималась начальным народным образованием вплоть до введения обязательного начального образования для детей в возрасте от пяти до тринадцати лет в 1870 г. Таких понятий, как «образование для взрослых» и «образование для трудящихся» в тот период не существовало⁵. Среднее и высшее образование никогда прежде не было доступно для выходцев из народа. Элементарная грамотность населения оставалась еще слишком далекой от всеобщей.

Роберт Оуэн первым сформулировал проблему обучения взрослых и открыл школу в Нью-Лэнарке. Его последователи распространили идею, вызвав широкий общественный резонанс в стране. В 1820-х гг. вначале в Шотландии, затем в Англии стали открываться Институты для механиков (*Mechanics' Institutes*), специфические учебные заведения для взрослых, в которых преподавались технические предметы и прикладные искусства. Основывали их, преимущественно, промышленники с целью подготовки кадров. К середине 1850-х гг. Институты превратились в некое подобие публичных мест, с библиотеками, лекциями, танцевальными вечерами, играми, т.е. центры культурного времяпрепровождения для квалифицированных высокооплачиваемых рабочих⁶.

Народный колледж в Шеффилде был основан священником Робертом Слэтером Бэйли в 1842 г. Обладая опытом преподавания на вечерних курсах в Институте для механиков, Бэйли решил создать

cation in Great Britain. L., 1950 (чуть ли не ежегодно переиздаваемая книга); *Аранский В.С., Ланччинская В.П.* Система народного образования в Англии. М., 1961; *Stephens W.B.* Education in Britain 1750-1914. Gordonsville, 1999.

⁵ О складывании системы образования для взрослых см.: *Martin G.C.* The Adult School Movement: Its Origin and Development. L., 1924; *Kelly T.* A History of Adult Education in Great Britain from the Middle Ages to the Present Day. Liverpool, 1962; *Adult Education: A Comparative Study.* L., 1958. Vol. 213. (переиздания в 1998, 2001 гг., особенно важна Глава 1, с. 3–46); *Education for Adults / Ed. by M.Tight.* L., 1983 Vol. 1: Adult learning and Education; Vol. 2: Educational Opportunities for Adults. (обновленное и исправленное издание вышло в свет в 2012, в рамках темы см. Том 2. Часть 1).

⁶ Подробнее об Институтах для механиков (иногда, в русском переводе, их называют «политехническими институтами») см.: *Kelly T.* George Birkbeck. A Biography with a Detailed Study of the Early History of the Institutes. Liverpool, 1957; *Tylecote M.* The Mechanics' Institutes of Lancashire and Yorkshire before 1851. Manchester, 1957. Социальная роль Институты для механиков или Политехнических институтов раскрыта в работе Сиднея Вебба, см.: *Webb S.* London Education. L., Longmans, 1904. P. 134–145.

новое учебное заведение – народный колледж, студентами которого стали его бывшие институтские ученики. Программа обучения включала не только чтение, счет и письмо, но и географию, мораль, английскую и всеобщую историю, логику и алгебру, философию и естественную историю, английскую литературу, латинский и греческий языки. После отъезда Бэйли из Шеффилда в 1853 г. программа сильно изменилась, из нее исчезли «гуманитарные» предметы, остались, преимущественно, технические, непосредственно связанные с рабочими специальностями. В 1859 г. Колледж возглавил Комитет студентов. В 1860-е и 1870-е годы Народный колледж постепенно терял студентов и в мае 1879 г. был окончательно закрыт⁷. Известность Народного колледжа носила локальный характер, в литературе он остался, преимущественно, благодаря тому, что на него обратили внимание лондонские христианские социалисты, частично используя опыт его устройства и организации деятельности.

Решение христианских социалистов основать в Лондоне в 1854 г. Колледж для людей, «занятых физическим трудом», чтобы преподавать им гуманитарные науки, звучало не только смело, но вызывающе. Аристократия, высшие средние слои и церковная иерархия сочли это начинание вредным и бессмысленным, а те, для кого оно предназначалось – работающие мужчины, отнеслись к нему настороженно и с подозрением. Цель статьи – рассмотреть обстоятельства создания Колледжа, проанализировать идеи и концепции, которые привели христианских социалистов к убеждению заняться обучением работающих мужчин и заложили основу Колледжа, реконструировать организацию учебного процесса в 1850–1860-е годы и выяснить, удалось ли добиться устроителям учреждения желаемого результата?

*Путь от идеи до складывания концепции
и принципов Колледжа*

Христианские социалисты – самоназвание группы друзей и соратников. Идейным лидером и вдохновителем выступил англиканский священник Фредерик Денисон Морис. Проповеди в церкви юридической корпорации Линкольнс-Инн и теологические работы

⁷ Подробнее об истории Народного колледжа в Шеффилде см.: *Smith G.C. Moore: The Story of The Peoples College, Sheffield, 1842-1878, Sheffield, 1912.*

Мориса⁸ объединили вокруг него единомышленников – англиканского священника и писателя Чарльза Кингсли, юристов Джона Людлоу, Томаса Хьюза, Ванситтарта Нила. Это ядро стало центром притяжения широкого круга образованных людей, самостоятельно зарабатывавших на жизнь, т.е. юристов, преподавателей, писателей, врачей, священников, архитекторов и др. Объединение возникло весной 1848 г., прежде всего, как реакция на очередной, точнее последний, но мощный всплеск Чартистского движения. Обеспокоенные процессами нарастания ненависти в обществе, христианские социалисты начали выпускать газету «Политика для народа»⁹, в которой разъясняли, почему насилие бесплодно. Они убеждали, что богатые, будучи христианами, обязаны помнить о долге перед бедными, а последние могут изменить то положение, в котором они оказались, только если откажутся от пороков, повысят культурный и образовательный уровни и будут честно трудиться. Газета просуществовала около года, выпуск ее прекратился по причине отсутствия средств.

Но единомышленники продолжали действовать. Как истинные христиане они не могли спокойно жить, когда массы соотечественников прозябали в грязи, голоде и невежестве. Активные теоретические поиски привели их к идеям социализма, точнее к необходимости «социализировать христианство» и «христианизировать социализм». С 1850 г. они стали публиковать «Трактаты о христианском социализме»¹⁰, чуть позже «Трактаты христианских социалистов»¹¹, создали «Общество содействия ассоциациям работающих мужчин» (The Society for Promoting Working Men's Associations), выпускали газету «Христианский социалист»¹². Полагая, что социализм никоим образом не противоречит христианству, а его практическим и экономическим выражением является кооперация в труде, христианские социалисты вложили собственные средства, чтобы открыть более десятка производственных кооперативных ассоциаций портных, обувщи-

⁸ Самая известная теологическая работа Ф.Д.Мориса: *Maurice F.D. The Kingdom of Christ; or, Hints to a Quaker Respecting the Principles, Constitution and Ordinances the Catholic Church.* L., 1838.

⁹ *Politics for the People.* L., 1848. N. 1–17.

¹⁰ *Tracts on Christian Socialism.* L., 1850. N. 1–8.

¹¹ *Tracts by Christian Socialists.* L., 1850. N. 1–4.

¹² *The Christian Socialist. A Journal of Association.* L., 1850–1851. N. 1–61.

ков, мастеров по изготовлению пианино, пекарей, строителей, шляпных мастеров и др. Они помогали кооператорам заказами, читали для них лекции, защищали в прессе, способствовали принятию первого в мире кооперативного закона в 1852 г., пропагандировали в поездках по стране идею кооперации¹³. Но усилия оказались тщетными, к 1854 г. разорились почти все кооперативы, «ассоциированный труд» не смог преодолеть вовсе не объективные экономические препятствия, а банальные пьянство, жадность, безграмотность, недалёковидность, воровство и мошенничество работников¹⁴. Анализируя ситуацию, христианские социалисты пришли к заключению, что главная причина народной деградации скрывалась не столько в несовершенстве экономической системы, сколько в недостатке культуры и образования. Именно тогда и возникла у части христианских социалистов идея создания учебного заведения для тружущихся.

Промышленная революция, бурный экономический рост, распространение механизированных средств производства сформировали спрос на грамотных работников не только в индустриально развитых областях экономики, но буквально во всех сферах жизнедеятельности. Не случайно в Англии в первой половине XIX в. стали открываться новые университеты. До 1800 г. на Британских островах существовало лишь семь университетов – четыре в Шотландии, один в Ирландии (Дублин), два в Англии – англиканские Оксфорд и Кембридж. В 1836 г. основывается Лондонский университет, в состав которого входят два колледжа – полностью светский Университетский колледж Лондона (основан в 1826 г.) и англиканский Королевский колледж (основан в 1829 г.). В 1837 г. открылся Даремский университет. Процесс создания колледжей и университетов продолжался на протяжении столетия и на рубеже XX в. достиг пика – именно тогда возникли университеты во мно-

¹³ О христианских социалистах см. подробнее: *Брентано Л.* Христианско-социальное движение в Англии. М., 1906; *Новиченко И.Ю.* Чарльз Кингсли и английский христианский социализм середины XIX века. М., 2001; *Raven С.Е.* Christian Socialism, 1848-1854. L., 1920; *Christensen T.* Origin and History of Christian Socialism, 1848-1854. Aarhus, 1962; *Norman E.R.* The Victorian Christian Socialism. Cambridge, 1987.

¹⁴ См. подробнее: *Maurice F.D.* The Society for Promoting Working Men's Associations // The Founder of the Working Men's College and His Objects. Two hitherto unpublished papers by the Rev. Frederick Denison Maurice, with an introduction by his son, Major-General Sir Frederick Maurice. L., 1906. P. 6.

гих английских городах. В контексте нашей темы важно понимать, что почти все ключевые участники христианско-социалистического движения заканчивали университеты, преимущественно Кембриджский, и были вовлечены в процессы создания различных колледжей в Лондоне, преподавали в них, часто публиковались в журналах и выступали с публичными лекциями, писали и издавали собственные памфлеты, брошюры и книги. Они являлись олицетворением английской образованной элиты.

Среди христианских социалистов самым богатым педагогическим опытом обладал Фредерик Денисон Морис. С 1840 г. он служил профессором английской литературы и современной истории в Королевском колледже, в 1846 г. занял кафедру профессора богословия. В 1847 г. Морис возглавил группу профессоров создавших колледж для женщин – Колледж Королевы. Но с начала 1850-х годов политическая активность, особенно увлечение Мориса христианским социализмом, не нравились руководству Королевского колледжа, которое расценивало эту деятельность как «опасную тенденцию». Члены Совета колледжа видели непосредственную связь между фактическим лидерством Мориса в христианско-социалистическом движении и его неортодоксальными теологическими взглядами. Скандал разразился в 1853 г., когда Морис издал том, озаглавленный «Теологические очерки»¹⁵. В одном из разделов он коснулся проблемы будущей жизни, «наполненной верой и надеждой». В настоящий период это трюизм, но в середине XIX в., такая трактовка звучала почти революционно. Принципал (глава) Королевского колледжа Р.У. Джелф, каноник Церкви Христа, выпустил специальный критический памфлет, в котором разбирал теологические «нарушения догматов веры»¹⁶, предлагал Морису покаяться и отказаться от спорных моментов. Но Морис опроверг обвинения, и уступать не собирался. 27 октября 1853 г. Совет колледжа рассмотрел конфликт и принял три решения: признал богословские рассуждения Мориса опасными для умов студентов, преподавание Мориса «вредным» для репутации колледжа, дальнейшее его присутствие и преподавание в колледже нежела-

¹⁵ *Maurice F.D.M. Theological Essays. Cambridge, 1853.*

¹⁶ *Jelf R.W. Grounds for Laying before the Council of King's College, London, certain statements contained in a recent publication, entitled «Theological Essays» by the F.D.Maurice, Professor of Divinity in King's College. Oxford and London: John Henry Parker, 1853.*

тельными. Фактически Морис был изгнан из Королевского колледжа¹⁷. Коллеги и друзья стремились ободрить Мориса и засвидетельствовать ему свои уважение и дружбу. Члены кооперативных ассоциаций составили адрес от рабочих Лондона и торжественно вручили его Морису на одном из заседаний 27 декабря 1853 г. Документ подписали лидеры рабочих ассоциаций, Объединенного общества механиков, а также 953 работника, представлявших 95 специальностей. На заседании произносили много речей, но в одной из них содержалось размышление – если не хотят признавать Мориса профессором Королевского колледжа, то есть много людей, которые были бы рады видеть его принципалом колледжа для трудящихся. Для Мориса это рассуждение простого человека из народа обрело смысл божественного провидения, указавшего ему верный жизненный путь. Дж. Людлоу утверждал, что решение о создании колледжа для рабочих было принято Морисом именно тем декабрьским вечером, поскольку 10 января 1854 г. Морис написал Ч. Кингсли о колледже, уже как о «моём»¹⁸.

Но и до создания Колледжа у христианских социалистов был опыт по организации курсов обучения грамоте для народа. В одном из районов Лондона, в Блумсбери, в сентябре 1848 г. они создали вечернюю школу для жителей большого двора с целью обучения элементарным навыкам чтения и письма. Целенаправленно предпринимая попытки сближения с рабочим людом, друзья организовали и провели несколько встреч в Крэнборнской кофейне, популярном месте встреч чартистов, оуэнистов и секуляристов. Именно там Ч. Кингсли, преодолевая заикание, заявил: «Я священник Церкви Англии. И я чартист»¹⁹. Чартистом он, конечно, не был, но знакомства, завязавшиеся тогда оказались позже плодотворными для кооперативных ассоциаций и Колледжа для работающих мужчин.

С декабря 1848 г. Морис начал проводить еженедельно, по субботам, вечера по чтению и комментированию Библии. На протяжении нескольких лет эти вечера собирали единомышленников,

¹⁷ Примечательно, что в настоящее время имя Мориса присутствует в истории Королевского колледжа в том разделе, где речь идет о наиболее выдающихся личностях, работавших в колледже и прославивших его.

¹⁸ *Ludlow J. The Autobiography of a Christian Socialist. L., 1981. P. 251.*

¹⁹ *Hughes T. Prefatory Memoir as the Edition of Ch. Kingsley's «Alton Locke». L., 1911. P. XIV.*

будущих приверженцев христианского социализма. Но вскоре квартира Мориса стала мала для собраний, к тому времени, уже христианских социалистов и кооператоров, заседания перенесли в Зал ассоциаций, специально построенный рабочими – членами христианско-социалистических кооперативов. Весной и осенью 1852 г. издательский комитет Общества организовал чтения лекций. В программе значились: лекции Мориса об исторических пьесах Шекспира, Вальтера Купера о жизни Р. Бёрнса, профессора музыки Королевского колледжа Джона Халлаха о вокальной музыке, а также лекции о поговорках, горах и реках, фотографии, энтомологии, популярной астрономии, архитектуре и т.д. Объединяло все эти лекции, а также занятия, одно: их читали и проводили христианские социалисты. В частности, занятия по грамматике вели Т. Хьюз и В. Ниль, английскую историю – Морис и В. Ниль, французский язык – Дж. Людлоу. Планировалось расширить программу занятий за счет введения новых предметов – основ бухгалтерского учета, пения, рисования и политэкономии. Желавших присутствовать на субботних вечерних лекциях Мориса о Библии едва вмещал Зал ассоциаций. Посещение было платным. Лекции и занятия предназначались для членов ассоциаций, женщины допускались наравне с мужчинами. Лекции и занятия организовывались на протяжении 1953–1954 гг., вплоть до открытия Колледжа, и пользовались огромной популярностью.

Об идее народного колледжа и реализации ее в Шеффилде попечители «Общества содействия ассоциациям работающих мужчин» впервые услышали от Ллойда Джонса. 11 января 1854 г. протоколы заседаний Совета Попечителей зафиксировали обсуждение идеи создания народного колледжа в Лондоне. Было зачитано письмо директора народного колледжа в Шеффилде с информацией об истории учреждения, а также были детально изучены ежегодные отчеты о деятельности колледжа²⁰. В результате Попечители приняли резолюцию, предложенную Т.Хьюзом и поддержанную Ллойд Джонсом, о поручении Издательскому комитету Общества подготовить план создания народного колледжа. Комитет провел несколько заседаний, согласовал принципы, попросил Мориса оценить проделанную работу. 7 февраля 1854 г. Морис представил план Совету Попечителей, который одобрил его

²⁰ *Harrison J.F.C. A History of the Working Men's College 1854-1954. L., 1954. P. 18–19.*

при минимальных поправках. Этот план опубликовали в виде памфлета под названием – «Схема колледжа для работающих мужчин»²¹, именно в нем были сформулированы принципы построения и функционирования колледжа, его управления. Впоследствии Морис неоднократно разъяснял принципы и правила устройства колледжа в многочисленных текстах и лекциях, но никогда и нигде они не были так ясно, точно и лаконично сформулированы, как в этом памфлете.

Начинался план с изложения базовых принципов. Прежде всего, миссия колледжа состояла в обучении гуманитарным наукам. Основатели колледжа стремились к тому, чтобы утвердить в торговле и промышленности действие нравственного закона – закона, определявшего праведные отношения между людьми, именно поэтому они считали гуманитарные науки наиболее важными в процессе обучения. Учебное заведение предназначалось для широких слоев работающих мужчин, независимо от специальности, старше 16 лет. Преподаватели и студенты обязывались самостоятельно финансировать и управлять колледжем.

Морис задумывал образовательное учреждение, способное превзойти лондонские колледжи и стать равновеликим Кембриджу и Оксфорду. Он утверждал, что наличие зданий, храмов в готическом стиле необязательны для того, чтобы обрести вес в системе образования, по его мнению, главное всегда зависит от преподавателей и студентов. Колледж предназначался не просто для народа, а именно для «работающих мужчин». В соответствии с видением Мориса – словосочетание «работающие мужчины» – символизировало дух корпоративной жизни, дружбу, братство в глубоком, христианском смысле. Название «колледж» также появилось не случайно, оно обладало значимым смыслом. Морис полагал, что «колледж» это понятие старое и уважаемое, обозначает оно общество для совместного дружеского труда, в котором учителя и ученики выступают как равные, мужчин объединяет не купля-продажа, не принадлежность к одному социальному слою или касте, а общая жизнь, дарованная и развиваемая в них Господом²².

Идея колледжа для работающих мужчин по Морису порывала со всем предыдущим опытом народного просвещения. Эта идея, по глубине и значимости, значительно превосходила обучение эле-

²¹ *Maurice F.D.M. Scheme of a College for Working Men. L., 1854.*

²² *Ibid. P. 3.*

ментарным навыкам чтения и письма, зачаткам профессионального образования в Институтах для механиков, а также призывы совестливых аристократов поделиться с работниками теми знаниями, в которых они нуждались. Концепция колледжа выросла из двух жизненных идеалов Мориса – духа христианского братства, лежавшего в основе христианского социализма, и гуманистической традиции первых университетов. Он отказывался считать колледж сугубо образовательным учреждением. Из представления Мориса о колледже вытекали все последующие принципы его функционирования – гуманитарная направленность образования; особый настрой преподавателей, изначально понимающих, что они не только обучают взрослых, но и сами учатся у них; требование адаптации преподавания к непосредственным запросам работающего человека; внимание к социальной жизни в рамках колледжа. Вся история колледжа свидетельствует о том, что эти принципы оказались верными, их удалось передать многим поколениям учителей и учеников на протяжении полутора веков.

Морис разделил предметы на три большие группы – богословие, гуманитарные науки, естественные науки. В политике и истории, по его мнению, обязательно должен присутствовать религиозный компонент. В противном случае, многие темы прошлого останутся непонятными, а будущие трактовки и действия безнравственными. В период бурного политического, экономического и социального противостояния разных общественных сил в стране трудящиеся стремились понять ход событий, поэтому основатели колледжа не могли исключить политику из программы, но намеревались разьяснить ее, опираясь на теологическую основу. Морис считал, что богословие обязано присутствовать в программе, занимать видное место, но религиозный вопрос ни в коем случае не должен служить препятствием при допуске к обучению. Занятия по изучению Библии проводились воскресными вечерами, посещение их было свободным. Морис разьяснял христианское вероучение на примере изучения библейских текстов. По глубокому убеждению Мориса, знание истории, этики и теологии способствуют формированию образованных и мыслящих людей, что в реальности приносит уважение и влияние в обществе, следовательно, создает основу для лучшей защиты интересов разных социальных слоев, а также их начинаний, к примеру, кооперативных ассоциаций.

Блок гуманитарных предметов включал историю, политику, право, этику, иностранные языки, английский язык и литературу, логику и политическую экономию. В разделе естественных наук присутствовали математика (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия), химия, физика, ботаника, физиология, геология, география, рисование, музыка.

В июне-июле 1854 г. Морис выступил с серией лекций, посвященных идее образования для взрослых. Лекции были опубликованы под названием – «Обучаясь и работая»²³. Вместе с предыдущей «Схемой» эти два текста представляют собой классические труды на тему образования для взрослых.

Морис полагал, что обучение взрослых разительно отличается от обучения детей. Взрослый, в отличие от ребенка, обладает уникальным жизненным опытом, которого нет у преподавателя. Изучение гуманитарных наук должно давать не столько знания, сколько систему оценки собственного опыта в свете мирового процесса развития. Взрослому человеку труднее, чем ребенку, даются иностранные языки и запоминание исторических фактов. Но у него уже сформировались представления об обществе, о добре и зле, о страданиях и болезнях, о работе и трудовых отношениях, об ответственности в семейной жизни и др. Методика преподавания заключалась в том, чтобы принять работающего человека таким, какой он есть, со всеми недостатками и ограничениями, ориентироваться на его интересы и дать ему знания из широких научных областей, научить его мыслить самостоятельно²⁴.

Также как современник Мориса, датский епископ Н.Ф.С. Грундтвиг, пионер датских народных школ, твердивший о свободе, которую образование несет рабочим, Морис верил, что расцвет образования для взрослых возможен только на духовной основе. В той свободе, о которой он страстно говорил и писал, заключалась не только идея социальной эмансипации, но и свобода духа.

Для Мориса идеи свободы и порядка были неразделимы. Он надеялся, что в предоставленной свободе рабочие сами найдут порядок, если же у них это не получится, тогда им следовало помочь

²³ *Maurice F.D.M. Learning and Working. Six lectures delivered in Willis's rooms, London, in June and July 1854. Cambridge, 1855.*

²⁴ Подробнее об особенностях обучения детей и взрослых см.: *Ibid. Lecture I: Juvenile and Adult Learning. P. 2–38.*

его определить. По Морису рабочие больше всего нуждались в «чувстве порядка в Божественном управлении, в отношениях с людьми, в окружающем мире»²⁵. Право трудящегося включало право на индивидуальность, на святость личности в христианской вере, на присутствие света Христова в каждом человеке. Те социальные условия, в которых оказались работавшие люди в индустриально развивавшемся обществе, не должны были умалять их статус полноправных членов общества. Морис пытался объяснить рабочим те условия, выполнение которых обязательно, если они хотят добиться истинного равенства.

Главными принципами Колледжа объявлялись Свобода и Порядок. Характер обучения в Колледже планировался не технический, не профессиональный, а гуманитарный. Идея состояла не в том, чтобы открыть для представителей рабочих классов возможности карьерного роста, но дать им возможность духовно и нравственно обогатить личную жизнь. Никто не обещал, что будет легко, что любой курс можно усвоить без приложения каких-либо усилий. Занятия планировалось проводить постоянно и изучать предмет систематически, ключевым приемом обучения были не лекции, а именно занятия или уроки. Свобода заключалась в выборе предмета обучения. Методы, впрочем, различались, в зависимости от предмета. Иностранные языки и математика преподавались скорее механистично. Морис требовал, чтобы преподаватели и студенты чувствовали взаимосвязь между предметами, поскольку границы, разделяющие области знания зачастую условны, но существует глубокая связь между всеми предметами просто потому, что они касаются разных сфер жизни. Урок или занятие, по Морису, это процесс дружеского общения учителя и ученика, когда академическое знание и жизненный опыт встречаются и пытаются, найдя общий язык, взаимно обогатиться²⁶.

Самой трудно разрешимой проблемой на пути создания Колледжа, виделся набор преподавателей. Следует напомнить, что в те времена в Англии системы обучения или подготовки учителей не существовало. Источником поиска учителей стал средний профессиональный класс, получивший образование в университетах, обладавший опытом работы и готовый воспользоваться привилегией

²⁵ Ibid. P. 174.

²⁶ Система обучения изложена в подробностях в пятой лекции: Ibid. Lecture V: The Studies in a Working College. P. 129-158.

и правом добровольно и безвозмездно помочь рабочим чему-либо научиться. Сильное религиозное чувство ответственности и обязанности викторианских средних классов перед обществом, традиционно развитое и ярко выраженное, вкупе с осознанием вины добропорядочных христиан за все, происходившее вокруг, и желанием оправдаться, сделать что-либо полезное, превратили поиск преподавателей в этой среде во вполне выполнимую задачу²⁷. Врачи, юристы, архитекторы, инженеры, священники, художники – вот те люди, которые безвозмездно, годами преподавали в Колледже. В отличие от других примеров возникновения народных колледжей (в частности, в Шеффилде), инициатива создания Колледжа для работающих мужчин пришла не снизу, от студентов, а от средних образованных слоев, представителями которых были Морис, христианские социалисты и их единомышленники. Поэтому и управление в Лондоне осуществлялось основателями Колледжа и преподавателями, а не студентами.

Правила в Колледже были предельно простыми. В них декларировалось, что Колледж состоит из Принципала, Совета преподавателей и студентов. Управление Колледжем осуществляется Принципалом и Советом преподавателей, в случае равного распределения голосов решающее слово оставалось за Принципалом. Принципал избирался Советом преподавателей, а преподаватели назначались Советом преподавателей и Принципалом. Это означало, что Колледжем управляли преподаватели под руководством Мориса.

Морис и его друзья хорошо знали о том, как трудно было набрать студентов в Институтах механиков, как поменялась там система обучения, когда в классах оказались только клерки и продавцы магазинов. «Колледж для работающих мужчин» предназначался для тех, кто был занят в ручном труде. Морис считал, что слова «труд», «ручной труд», «работающий человек», «трудящийся» следует избавить от негативной коннотации, что в честном труде нет ничего постыдного, что «Колледж для работающих мужчин» не унижает, а наоборот, возвышает звание простого человека, открыто декларирует, для кого данное учебное заведение

²⁷ О чувстве христианского долга у интеллигенции в викторианской Англии много написано. Но одно из лучших разъяснений можно встретить в воспоминаниях Беатрисы Вебб, впервые изданных в 1926 г. См.: *Webb B. My Apprenticeship*. L., 1971. P. 191-197.

предназначено. Рабочие не должны стесняться своего положения и помочь им в этом, призван был Колледж. Союз труда и образования, невзирая на социальный статус студентов – вот основная цель Колледжа. Следует подчеркнуть, основатели Колледжа имели в виду только тружеников ремесленного ручного труда. В той части Лондона (в Блумсбери и район Сент-Панкраса), где они жили и создавали Колледж, других рабочих, т.е. индустриальных, фабричных и заводских не было.

Создание Колледжа

Читая лекции летом 1854 г., Морис собрал сумму 87 ф. ст., именно эти деньги и стали первым вкладом в создание колледжа²⁸. Подобрали здание на Рэд Лайон-сквер, 31 – это помещение освободилось после роспуска Северо-лондонской ассоциации швей осенью 1853 г. (одного из кооперативных обществ христианских социалистов). Поскольку среди основателей Колледжа было много юристов, а у них принято отдыхать в августе – сентябре, то особой деятельности в этот период не велось. В октябре началась «рекламная кампания» – объявления о наборе студентов в колледж были расклеены на стенах, заборах, тумбах. Наконец, 30 октября 1854 г. созвали общее собрание, на котором Морис, уже в качестве руководителя Колледжа – Принципала, произнес инаугурационную речь. Зал был полон, желавшие попасть в помещение стояли на ступеньках у входа, всем раздавали памфлет Джона Рёскина – «О природе готической архитектуры: об истинных функциях работника в искусстве»²⁹, который должен был показать, что рабочие являются истинными творцами не только художественных ценностей, но собственных судьб³⁰.

Первый семестр стартовал буквально на следующий день – 31 октября 1854 г. Основатели заранее условились, если придут 30 студентов, то можно считать, что их начинание увенчалось успехом. Но после шести вечеров тестирования кандидатов по чтению,

²⁸ The Working Men's College. Report. 1855. L., 1855. P. 8.

²⁹ *Ruskn J.* On the Nature of Gothic Architecture: and Herein of the True Functions of the Workman in Art. L., 1854. Это был репринт шестой главы из второго тома «Камней Венеции» (*Stones of Venice*, 1853).

³⁰ О Дж. Рёскине, его социально-политической публицистике см. подробнее: *Аникин Г.В.* Эстетика Джона Рёскина и английская литература XIX века. М., Наука, 1986. С. 294–295; *Cook E.T.* Life of John Ruskin. L., 1911. 2 Vols; *Hewison R.* John Ruskin. Oxford, 2007.

письму и арифметике к зачислению в Колледж были допущены 130 человек. К концу первого семестра было уже 145 студентов, к концу второго – 155, к концу третьего – 158, четвертого – 174, пятого – 233³¹.

Учебный год обычно начинался в конце октября, состоял из четырех семестров, по восемь недель каждый, и каникул, на которые приходилось от 8 до 10 недель. Лучшим временем для поступления на учебу считались октябрь или март, но желающие могли начать посещать занятия в любой удобный для них период. Занятия проводились по вечерам, преимущественно с 20.00 до 22.00. Расписание составлялось на семестр, студенты вольны были выбирать предметы и преподавателей. За обучение платили, в зависимости от предмета, от двух до четырех шиллингов за семестр. Существовал также однократный вступительный взнос для новичков – 1 шиллинг 6 дюймов. Преподаватели работали бесплатно. Бюджет Колледжа складывался, преимущественно, из оплаты студентов, пожертвований преподавателей и их друзей. Список пожертвований присутствовал в каждом опубликованном отчете о деятельности Колледжа. Основными жертвователями выступали основатели Колледжа, преподаватели, христианские социалисты, их друзья и родственники.

Экзамены проводились по окончании каждого курса, сертификатов удаивались только студенты, подтвердившие высокий уровень знаний по предмету. Экзамены на получение сертификатов проводились ежегодно в третью неделю марта и октября. Кандидаты на получение сертификата должны были посещать Колледж не менее четырех семестров. Имена сертифицированных студентов вывешивались на всеобщее обозрение в Колледже. Для получения следующей степени – ассоциированного члена Колледжа, требовалось посещать занятия в течение восьми семестров, получить сертификаты на экзаменах по библейской истории, английской истории, грамматике, арифметике, а также по двум другим предметам на выбор. Для получения «ученой» степени, претенденты обязаны были посещать занятия в течение восьми семестров и получить сертификаты по всем профильным предметам по направлениям – искусство, история, иностранные языки, математика, естественные науки. В распоряжении студентов были

³¹ The Working Men's College. Report. 1855. P. 2.

библиотека, кофейная комната и зал для бесед, общество взаимопомощи, многочисленные кружки и общества по интересам.

Основатели и преподаватели Колледжа

Не все Попечители, и даже не все члены Издательского комитета «Общества содействия ассоциациям работающих мужчин» стали основателями Колледжа, но все они поддержали инициативу Ф.Д. Мориса. Вопрос о том, кого считать основателями возник лишь во время празднования 50-летнего юбилея Колледжа в 1904 г. Все, кто хоть как-то участвовал в подготовительных мероприятиях, преподавал, помогал финансово или организационно, считали себя таковыми. После бурных дебатов, в конце концов, основателями признали христианских социалистов – Ф.Д. Мориса, Дж. Людлоу, Т. Хьюза, Ф.Д. Фурнивалла, их друзей и соратников – Дж. Вестлейка, Ловса Дикинсона, священника Дж. Ллевелина Дэвиса, Р.Б. Литчфилда³². Поскольку в отечественной историографии все эти люди малоизвестны, считаю необходимым их кратко представить.

Фредерик Денисон Морис (1805–1872) родился в семье унитарного священника, вырос на строгих пуританских принципах, изучал право в Кембридже, практиковал как адвокат в Лондоне, в 1830 г. поступил в Эксетер-колледж (Оксфорд), изучал теологию, перешел в англиканство, принял сан, был назначен на должность викария в Баббенхолле. В 1836 г. стал капелланом госпиталя, в 1840 г. избран профессором английской литературы и истории в Королевском колледже в Лондоне, там же в 1846 г. занял кафедру профессора теологии. Служил священником церкви в юридической корпорации Линкольнс-Инн. В 1848 г. – один из активных участников создания Колледжа королевы для женщин, долгие годы был его принципалом (с 1848 по 1854 г., а затем с 1858 по 1866 г.). Ко времени создания «Колледжа для работающих мужчин» Морис считался видным теологом, значимой фигурой в сфере образования, лидером группы христианских социалистов, обладал исключительными талантами – мыслительными, организационными, ораторскими. Он искренне верил, что его предназначение – убеждать людей относиться друг к другу по-христиански. Морис сторонился лидерства, всячески отказывался от властных полномочий, от руководства чем-либо, уклонялся от участия в повсе-

³² The Working Men's College 1854–1954. P. 294.

дневной практической деятельности. Однако он обладал огромным личным влиянием – все его соратники считали себя его учениками. Называли его «наш Пророк», «дорогой Пророк» или «Наставник», признавали его преданность вере, благородство души. Даже те, кто не разделял религиозное видение Мориса, относились к нему с огромным пиететом³³. В настоящий период Мориса признают как одного из самых известных теологов, идеи которого способствовали преобразованию Англиканской Церкви и утверждению веры в сложный период нарастания секуляризма.

Ф.Д. Морис являлся идейным лидером, но фактическим организатором Колледжа был Джон Малколм Людлоу (1821–1911). Родился в Индии в семье полковника, служившего в Восточно-индийской компании. Отец умер, семья переехала в Париж, где у матери Людлоу было много друзей. В 1832 г. он поступил в коллеж-Бурбон, окончил его в 1837 г., отправился в Лондон и поступил на службу в контору известного юриста – Беллендена Кера (корпорация Линкольнс-Инн). С 1843 по 1874 г. (до назначения на пост регистратора обществ взаимопомощи) Людлоу практиковал как адвокат, ведущий дела по передаче имущества. Французское образование сыграло одну из важнейших ролей в его жизни. Он наблюдал революции 1830 и 1848 гг. в Париже, студентом участвовал во многих движениях и группах, хорошо знал идеи Ш. Фурье и французских социалистов, симпатизировал рабочим и восхищался борьбой европейских демократов, поэтому совершенно не случайно стал одним из основателей христианского социализма. Морис и Кингсли были публичными фигурами, а Людлоу наполнял движение реальным содержанием, он привнес интерес к социализму и кооперативной идее, был знаком с практикой создания рабочих ассоциаций в Париже. Описывая Морису силу социализма в Париже в 1848 г. он высказал идею о необходимости его христианизировать, убедил Мориса действовать, сыграл одну из ключевых ролей при создании группы христианских социалистов. Морис объявил об открытии Колледжа, но всю фактическую ад-

³³ Подробнее о Ф.Д. Морисе см.: *Maurice F.D. Life of Frederick Denison Maurice* / Ed. by his son F. Maurice. L., 1884. 2 Vols; *Masterman C.F.G. Frederick Denison Maurice*. Oxford, 1907; *Alford B.H. Frederick Denison Maurice. Founder of the Working Men's College*. L., 1909; *Vidler A. The Theology of F.D. Maurice*. L., 1948; *Morris J. F.D. Maurice and the Crisis of Christian Authority*. Oxford, 2007.

министративную работу по организации учебного процесса выполнил Людлоу³⁴.

Личным другом Дж. Людлоу был Томас Хьюз (1822–1896). Они дружили настолько, что жили в Лондоне в одном доме на две семьи, специально спроектированном известным архитектором Ф.Ч. Пенроузом. Этот дом построила христианско-социалистическая Северо-лондонская ассоциация строителей в Уимблдоне в 1854 г. Хьюз был христианским социалистом, членом парламента, одним из основателей кооперативного движения, помогал профсоюзам, после смерти Мориса более десяти лет руководил «Колледжем для работающих мужчин», наконец, был назначен королевским окружным судьей, но в памяти потомков он остался, прежде всего, как автор книги о частной школе Регби и Томе Брауне³⁵. Родился Т.Хьюз в Беркшире в семье мелкого землевладельца, в детстве обожал игры с деревенскими детьми, отец отослал его учиться в школу Регби, которой руководил Томас Арнольд. В 1848 г. Хьюз получил право ведения адвокатской практики (в корпорации Линкольнс-Инн). Представил его христианским социалистам Морис. Хьюз вел занятия в вечерней дворовой школе на улице Ормонд. Затем он активно участвовал в работе ассоциаций, поддержал идею создания Колледжа. Хьюз отличался прагматизмом, бойцовским характером, христианство ассоциировалось у него с борьбой за справедливость. Он выступал как организатор и посредник, особенно между многочисленными группами в Колледже, ему удавалось улаживать любые конфликты, где бы и по какой-либо причине они не возникали. Он был тем человеком, который формировал команду, умел объединить людей, поэтому являлся главным организатором социальной жизни Колледжа, что способствовало созданию атмосферы, где царили дух дружбы, взаимопонимания, сотрудничества, к чему так стремились основатели³⁶.

³⁴ О Дж. Людлоу см. подробнее: *Ludlow J. The Autobiography of a Christian Socialist.* L., 1981; *Masterman N.C. J.M.Ludlow. The Builder of Christian Socialism.* Cambridge, 1963.

³⁵ *Hughes T. Tom Brown's School Days.* L., 1857; русский перевод см.: *Хьюз Т. Школьные годы Тома Брауна.* СПб., 1899.

³⁶ О Т.Хьюзе см.: *Mack E.C., Armytage W.H. Thomas Hughes: the Life of the Author of Tom Brown's Schooldays.* L., 1952.

Фредерик Джеймс Фурнивалл (1825–1910) родился в Саррейе, сын врача. Учился в Университетском колледже в Лондоне и в Тринити-колледже (Кембридж), получил право адвокатской практики, служил в конторе Беллендена Кера в корпорации Линкольнс-Инн, где встретился с Людлоу, который и привел его к христианским социалистам. Фурнивалл восхищался Морисом, участвовал в создании ассоциаций, после основания Колледжа преподавал английскую грамматику, отличался крутым нравом и острым языком. Вначале был пылким верующим, потом стал агностиком. Спорил с Морисом и Советом Колледжа по целому ряду вопросов функционирования учебного заведения – степени студенческого контроля, допуска женщин к учебе, о воскресных экскурсиях, о балах и т.д. Однако продолжал работать в Колледже, были у него свои студенты-почитатели. Остался Фурнивалл в анналах как инициатор проведения Рождественского благотворительного обеда для стариков того района, в котором располагался Колледж. К чести Мориса, он никогда не пытался избавиться от Фурнивалла, хотя часто подвергался нападкам последнего в публичных выступлениях и текстах. За стенами Колледжа Фурнивалл считался известным филологом и знатоком ранней и средневековой английской литературы, создателем многих обществ по изучению текстов и поэзии. У него была слава отличного гребца, поэтому он возглавлял клуб гребли в Колледже. Женился в 1862 г. на сестре студента – Элеонор Дальзиль. Специально этого не планировалось, но Колледж также стал местом создания успешных социальных отношений. Именно там студент, а впоследствии, преподаватель Джордж Тэнсли встретил свою жену – Амелию Лоуренс, сестру студента Уильяма Лоуренса, который, в свою очередь, женился на сестре другого студента – Джеймса Ригби Смита, члена и секретаря Колледжа с 1873 по 1876 г.³⁷

Джон Ллевелин Дэвис (1826–1916) родился в семье евангелического священника, учился в Тринити-колледже в Кембридже,

³⁷ О Фурнивалле подробнее см.: *Benzie W. Dr. F.J. Furnivall, Victorian Scholar Adventurer*. Norman, 1983. Именно Фурнивалл написал одну из первых историй Колледжа: *Furnivall F.J. Early History of the Working Men's College*. 1891. Эта брошюра является репринтом статей Фурнивалла в Журнале Колледжа. См.: *The Working Men's Magazine*. L., 1860. Vol. II. P. 144–148, 165–170, 188–192.

где познакомился с Дэвидом Джеймсом Воганом. Они были блестящими студентами, их избрали членами колледжа, оба принимали участие в переводе «Республики» Платона. Дэвид Воган стал викарием церкви Св. Мартина в Лейстере, где в 1862 г. основал колледж для рабочих, впоследствии названным в его честь – Воган-колледж, в середине 1950-х гг. это был единственный сохранившийся рабочий колледж за пределами Лондона³⁸. В 1851 г. Дэвис принял сан и с 1852 по 1856 г. служил священником церкви Св. Марка в Уайтчапле, в 1856 г. стал настоятелем церкви Христа в Мэрилебоне, где и прослужил 33 года. Тяготел к Широкой церкви, еще в Кембридже проявил себя как приверженец идей либеральной теологии. Поддерживал движение за допуск женщин к высшему образованию, в котором его сестра Эмили Дэвис играла одну из ключевых ролей. В 1873–1874 и 1878–1886 гг. Ллевелин Дэвис был принципалом Колледжа королевы, основанного Морисом в 1848 г. Был известным путешественником и скалолазом, одним из основателей Альпийского клуба. У него было все необходимое – происхождение, связи, образование, чтобы стать известным викторианским епископом, но его увлечение социальными реформами, защитой рабочих организаций помешали его карьерному росту в Церкви.

Джон Вестлейк (1828–1913) – современник Ллевелина Дэвиса в Кембридже. Родился в семье чесальщика шерсти, поступил в Тринити-колледж в 1846 г., избрали его членом колледжа в 1851 г., получил допуск к адвокатской деятельности в 1854 г. в корпорации Линкольнс-Инн. С 1888 г., на протяжении двадцати лет, возглавлял кафедру международного права в Кембридже. Познакомился с христианскими социалистами в период адвокатской практики, в «Обществе содействия ассоциациям» являлся членом Издательского комитета, одним из инициаторов и организаторов «Колледжа для работающих мужчин», в котором много лет преподавал математику.

Самым молодым из основателей Колледжа был Ричард Бакли Литчфилд (1832–1903). Родился в семье капитана королевской артиллерии, изучал право в Тринити-колледже в Кембридже, в 1854 г. получил право адвокатской практики, но не преуспел на этом поприще, поскольку все силы отдавал работе в Колледже, где пре-

³⁸ О Воган-колледже см. подробнее: *Allaway A.J. Vaughan College, Leicester, 1862-1962. Leicester, 1962.*

подавал музыку и математику, редактировал «Журнал». Литчфилд провел в Колледже почти половину века, с 1854 по 1901 г., занимал разные должности, реорганизовывал его после смерти Мориса, словом, посвятил этому учебному заведению всю свою жизнь³⁹.

Ловес Като Дикинсон (1819–1908), сын литографа, работал с отцом с 16-ти лет, благодаря интересу к портретной живописи и торговле картинами на Бонд-стрит, познакомился с Братством прерафаэлитов, многие из них потом преподавали в Колледже. С ноября 1850 по июнь 1853 г. жил в Италии, где познакомился с Арчибальдом Кэмпбеллом – одним из христианских социалистов периода 1848 г. По возвращении в Англию, Кэмпбелл представил Дикинсона Морису и христианским социалистам, которые как раз обсуждали детали создания Колледжа. Это знакомство полностью изменило жизнь Дикинсона, он признавался в этом в своих воспоминаниях много лет спустя⁴⁰. В Колледже стоял у истоков занятий по искусству, преподавал курс живописи вместе с Джоном Рёскиным и Данте Габриэлем Россетти. Именно благодаря Дикинсону до нас дошли отличные портреты основателей Колледжа.

Помимо официальных основателей к открытию Колледжа были причастны многие известные личности, которые поддержали начинание и преподавали в Колледже. Практически все они, за исключением нескольких преподавателей живописи из группы прерафаэлитов, были непосредственными участниками христианско-социалистического движения или симпатизировали и помогали родственникам и друзьям, занятым этой работой. Чарльз Кингсли не преподавал в Колледже, ему это не позволяли делать его обязанности настоятеля церкви в Эверсли. Ванситтарт Ниль, так много сделавший для поддержки рабочих ассоциаций, предложил курс по политэкономии в 1855 г., но студенты не проявили интереса, поэтому курс так и не был прочитан. Финансовый вклад в основание Колледжа виконта Годерика, христианского социалиста и будущего вице-короля Индии, оказался чуть ли не самым весомым, но он никогда в нем не преподавал. Священник Джон Шеррен Бревер, коллега Мориса по Королевскому колледжу, с 1869 г. взял на себя обязанности вице-принципала Колле-

³⁹ Перу Литчфилда принадлежит также один из первых вариантов истории Колледжа: *Litchfield R.B. The Beginnings of the Working Men's College. L., 1902.*

⁴⁰ См. подробнее: *Dickinson L.C. Letters from Italy. 1850-1853. L., 19-*

джа, но он не имел отношения к начальному периоду деятельности. Еще одним священником - другом Колледжа был Ричард Тренч, профессор богословия в Королевском колледже, декан Вестминстера (1856 г.) и архиепископ Дублина (с 1864 г.). Все они были молоды (за исключением Мориса – ему в 1854 г. исполнилось 49 лет, остальные его друзья и единомышленники находились в возрасте от 22 до 34 лет), имели отношение к христианско-социалистическому движению и на начальном этапе, каждый по своему, помогали Колледжу.

Джона Рёскина пригласил Фурнивалл. Христианские социалисты восхищались текстами Рёскина, особенно написанными в первой половине 1850-х гг. Не случайно, при основании Колледжа широко распространяли его памфлет. Рёскин сразу же согласился преподавать и работал в Колледже постоянно с 1854 по 1860 г. с небольшим перерывом в 1859 г. Его имя способствовало популярности Колледжа. Рёскин привел позже Данте Габриэля Россетти, одного из лидеров Братства прерафаэлитов. Помимо Россетти, в Колледже преподавали и другие известные прерафаэлиты – скульпторы Александр Манро, Томас Вулнер, художники Форд Мэдокс Браун, Валентин Кэмерон Принсеп, Эдвард Бёрн-Джонс. Именно в Колледже в 1856 г. Эдвард Коли Бёрн-Джонс встретил Россетти⁴¹.

Первые преподаватели Колледжа были исключительными людьми, это поражало и восхищало не только современников, но и последующие поколения. Важно понимать, что все они являлись частью интеллектуальной элиты, которая доминировала в английской социальной, образовательной и политической жизни XIX в. Часто связанные родственными отношениями, общими интересами, образованием, опытом, воспитанием, они создали удивительный круг людей, как мужчин, так и женщин, которые обеспечили интеллектуальное и нравственное лидерство Викторианского общества. Будучи членами Советов колледжей Оксфорда и Кембриджа, директорами частных школ, священниками Англиканской церкви, высшими государственными чиновниками, писателями, художниками и юристами они обладали социальными привилегиями и статусом элиты. Не владея особыми богатствами, они жили в достатке. У них была материальная база, необходимая для интеллектуальной независимости, уверенность в превосходстве их

⁴¹ О занятиях по искусству см. подробнее: Working Men's College, 1854-1904. P. 34–53. «Art-Teaching in the College in Its Early Days».

культурных и нравственных ценностей, дабы делиться ими как с рабочими, так и с предпринимателями.

Связь основателей с Кембриджем, и особенно, с Тринити-колледжем, была самой непосредственной. Пять из восьми основателей учились в Кембридже, причем четверо из них – Морис, Вестлейк, Ллевелин Дэвис, Литчфилд – в Тринити-колледже. Позже, Морис и Фурнивалл вернулись в Тринити-колледж уже в качестве профессоров. Единственным выпускником Оксфорда среди основателей был Томас Хьюз. Между 1854 и 1873 гг. в Колледже преподавали 39 выпускников Кембриджа, из них 22 учились в Тринити-колледже. Но в 1850–1860-е годы в Колледж пришлось преподавать много выпускников Оксфорда, к 1890 г. их число даже превзошло выходцев из Кембриджа.

Студенты Колледжа

Кто учился в «Колледже для работающих мужчин»? Сохранились данные по пятому семестру 1854 г. Из 233 студентов больше половины – занимались ручным трудом в рамках ремесленных специальностей, остальные служили клерками, продавцами, школьными учителями, низкооплачиваемыми служащими⁴². Численность последних росла. На протяжении первых пяти лет рабочие среди студентов занимали от 40 до 50%. Основателям нравилось сложившееся пропорциональное профессиональное соотношение, они подчеркивали, что главная цель Колледжа – объединить выходцев из разных социальных слоев. Анализ регистрационных листков показал, что 4/5 студентов жили поблизости, по сути, в районах вокруг Колледжа. Север Лондона оставался областью ремесленного производства, именно поэтому первыми студентами стали мебельщики, портные, печатники, гравёры, мастера по изготовлению пианино и роялей, плотники, часовщики, позолотчики, каретники, переплетчики книг, мастера по изготовлению инструментов и др. Они представляли собой рабочую аристократию, лучше оплачиваемую, образованную, организованную, чем массы неквалифицированных рабочих. Многие общались с оуэнистами, чартистами, социалистами, кооператорами и членами профсоюзов. У них были свои клубы, общества, залы, где, как правило, проходили мероприятия и читались радикальные, секуляристские

⁴² The Working Men's College. Report. 1855. P. 4–5.

лекции⁴³. Учитывая объем рекламы различных лекций в популярных изданиях тех времен, можно судить о распространении данного метода просвещения и пропаганды любых идей. Чартистские демонстрации прекратились, но политические дебаты не угасти, они были направлены в иное, цивилизованное русло.

Убежденный чартист, ремесленник Томас Шортер занимался оформлением часов в серебряные футляры (аппретурщик). На первых порах он критиковал христианских социалистов за обман народа, но после личной встречи с ними в 1849 г. на одном из собраний, поверил в их искренность, присоединился к движению, стал членом одного из кооперативных обществ часовщиков. В 1851 г. он опубликовал тексты в газете «Христианский социалист». Вместе с другом, также часовщиком, Джозефом Миллбэнком, они стали секретарями «Общества содействия ассоциациям работающих мужчин». По воспоминаниям Дж. Людлоу, оба обладали абсолютной честностью, жили идеями, много читали, часто выступали на публике⁴⁴. Когда открылся Колледж, то Томас Шортер незамедлительно стал его секретарем, а его брат Генри Шортер - одним из первых студентов. Томас Шортер писал для многих радикальных журналов, всегда восхищался Робертом Оуэном, убеждал рабочих требовать всеобщего образования для детей.

Еще одним известным студентом с чартистским прошлым был Джон Роебак, токарь по дереву, который приехал в Лондон из Лейсестера посмотреть Всемирную выставку 1851 г., но остался в столице жить и работать. Он учился грамоте самостоятельно, а также с помощью методистских школ. Роебак присутствовал на встрече 26 октября 1854 г. и одним из первых записался в класс к Фурниваллу для изучения грамматики английского языка. Он пришел в Колледж, так же, как большинство студентов, без каких-либо целей и идей, не особенно понимая для чего вообще этот Колледж нужен, он лишь надеялся улучшить свои навыки письма. Но после двух семестров превратился в горячего энтузиаста Колледжа. В июле 1855 г. он подписал, от имени студентов, обращение к Принципалу и преподавателям, благодаря их за усилия и умоляя продолжить работу, которую они начали. Позже он закон-

⁴³ Дополнительную информацию см.: *Price R.N. The Victorian Working Men's Club Movement and Victorian Social Reform Ideology // Victorian Studies. 1971. Vol. 15.*

⁴⁴ *Ludlow J. The Autobiography of a Christian Socialist. L., 1981. P. 145–146.*

чил несколько курсов, вместе с другими способными выпускниками – У. Росситером и Дж. Тэнсли, сдал университетский экзамен в 1858 г. В тот же год Тэнсли и Роебак были избраны членами совета Колледжа. Еще с 1855 г. в Колледже создали школу для взрослых, с целью обучения неграмотных рабочих и подготовки их к поступлению в Колледж, управляли ею и преподавали в ней студенты старших курсов.

Один из руководителей христианско-социалистической кооперативной ассоциации портных Вальтер Купер в 1854 г. стал одним из первых студентов Колледжа. Многие работники из разорившихся кооперативов пришли учиться в Колледж. Они привели своих братьев, друзей и знакомых. В Колледж поступили слушатели оуэнистского Литературного и научного института, различных образовательных кружков и клубов.

Основной «биограф» Колледжа – Дж. Хэррисон полагал, что момент для создания Колледжа был выбран исключительно правильно⁴⁵. Инициатива расширения образования пришла не из университетов, а от конкретных личностей, в лучших евангелических традициях совершения добрых дел. Они поддержали стремление учиться, которое охватило передовую часть сознательных рабочих. Именно интеллектуальной элите и сознательным рабочим удалось преодолеть существовавшее ранее подозрительное отношение к усилиям среднего класса по отношению к рабочим с одной стороны, а с другой, уверенность в возможности решения всех социальных вопросов только политическим путем.

Образовательный процесс

Первая программа занятий включала самые различные предметы – от изучения Нового Завета, грамматики, математики до основ здравоохранения, в зависимости от того, насколько это соответствовало целям основателей и удавалось ли найти преподавателей. Цельная образовательная программа, в общих чертах, сложилась только к 1855 г. и оставалась неизменной на протяжении двадцати последующих лет. Наибольшей популярностью пользовались занятия по иностранным языкам, английской грамматике, математике и рисованию. Самыми мало посещаемыми оказались гуманитарные науки – история, литература, юриспруденция, политика и

⁴⁵ *Harrison J.F.C. A History of the Working Men's College 1854-1954. P. 56.*

одна естественнонаучная дисциплина – физика. В течение первого года занятия по рисованию посещали 40–50 чел., уроки французского языка – от 40 до 80, английской грамматики – от 20 до 30, алгебры и геометрии – по 20 студентов. На занятия по здравоохранению и политической экономии никто не пришел, правом и физиологией занимались по 2–3 чел., политикой – до 10⁴⁶. Спустя шесть лет пропорции оставались примерно такими же. Из 394 студентов первого семестра 1860–1861 гг. французский язык изучали – 79, рисование – 52, английскую грамматику – 37, латинский язык – 34, бухгалтерию – 25, арифметику – 22, геометрию – 20, алгебру – 16, английскую композицию – 14, историю Англии – 13, английскую литературу – 10, геологию – 7. В подготовительном классе занимались 49 студентов⁴⁷. В 1866 г. собрали сводную среднегодовую статистику по посещаемости предметов за двенадцать лет. В абсолютных лидерах со средним числом 310 студентов в год оказался курс французского языка, за ним следовало рисование – 160, английский язык – 117, латинский язык – 103, арифметика – 96, алгебра, немецкий язык, история, геометрия, литература, последовательно, от 66 до 42 студентов. Самыми непопулярными оказались право – в среднем 10 студентов в год, ботаника и физиология – по 16, тригонометрия, геология – по 17, политика, этика, логика, политическая экономия, древнегреческий язык, химия, география – примерно по 20 студентов в год⁴⁸.

Эти цифры говорят о том, что, то направление, в котором развивался Колледж, не совсем соответствовало ожиданиям основателей. Практически невостребованными остались курсы по политике, особенно в том русле, на которое надеялся Морис. История и литература тоже не пользовались особым спросом. Успех французского и латинского языков удивлял. Лишь популярность занятий по искусству, в основном, благодаря Рёскину, хоть как-то вписывалась в рамки той идеальной модели образования, которую задумывали основатели в лице Мориса, надеясь, что знания приведут к обогащению личности, а не будут способствовать банальному повышению зарплат. Даже когда возникали запросы по поводу расширения курсов по профессиональным предметам, основатели категорически возражали против этого, поскольку

⁴⁶ The Working Men's College. Report. 1855. P. 3.

⁴⁷ Harrison J.F.C. A History of the Working Men's College 1854-1954. P. 59.

⁴⁸ The Working Men's College. Report. 1866. P. 6.

настаивали: они учат студентов мыслить, ориентироваться в мире, и не ставят перед собой задачу повышения их профессиональной квалификации. Однако трудящиеся не придавали особого значения различиям между «либеральным» и «профессиональным» обучением, они относились к образованию исключительно утилитарно. Только после пребывания в Колледже в течение какого-то времени некоторые из них проникались идеями основателей.

Регистрационные записи 1860-х годов свидетельствуют, что иностранными языками занимались вовсе не работники ручного труда. В 1862 г. из 104 студентов 72 не имели отношения к рабочим специальностям. В группе, изучавшей латинский язык, 17 студентов из 23 зарабатывали на жизнь не ручным трудом, из 20-ти студентов в группе по изучению немецкого языка 16 были клерками и офисными работниками. В классе по английской истории девять студентов из 14-ти не были рабочими, географию изучали семь рабочих и семь служащих⁴⁹. Однако в группах по изучению математики (арифметики, алгебры и геометрии) большинство студентов были рабочими, к примеру, среди слушателей курса по рисованию (41 студент) числилось 27 ремесленников, английской грамматикой занимались 20 рабочих из 32-х студентов. Вне зависимости от того, чем зарабатывали студенты на жизнь, все они учились с огромным желанием и увлечением. Случаев отчисления за неуспеваемость в первые годы вообще не было. Но выполнить главную задачу, сформулированную Морисом, – учить политике на примере богословия, истории и литературы, не удалось. Студенты упорно избегали курса по изучению политики. В первом семестре этот предмет выбрали 8 студентов, 5 во втором, и, практически, то же количество в последующие периоды. Дальнейшие попытки привлечь студентов к изучению политики предпринимались, но все они оказались тщетными. И тогда Морис счел необходимым напомнить: «В обучении рабочих надо воспринимать их такими, какие они есть, а не такими, какими они должны быть для лучшей реализации наших идей»⁵⁰. «Наша задача не развлекать в свободное от работы время, – продолжал Морис, – а помочь студентам понять, что учеба и работа глубоко взаимосвязаны; нельзя бездумно работать или учиться без труда»⁵¹.

⁴⁹ *Harrison J.F.C. A History of the Working Men's College 1854-1954. P. 61.*

⁵⁰ *The Working Men's College. Report. 1866. P. 2.*

⁵¹ *Ibid.*

Англиканская религиозность лежала в основе Колледжа. Но Морис всегда терпимо относился к присутствию секуляристов среди студентов и преподавателей - позитивистов Фредерика Хэррисона и Лашингтона, агностиков Фурнивалла, Литчфилда, последователя рабочего секуляризма Дж. Дж. Холиока – Тэнсли. Морис постоянно вел курс по изучению Библии. Моления в Колледже по вечерам после занятий проходили в одной из комнат, но в 1859 г. эта практика прекратилась по причине отсутствия молящихся. В 1861 г. Журнал Колледжа пригласил Мориса прояснить позицию по вопросу религиозного характера обучения. В февральском и мартовском номерах за 1861 г. были опубликованы тексты Мориса⁵². Он напомнил, что его христианские идеи были хорошо известны всем основателям Колледжа, причем, никто никогда от них не отказывался, что он был известен как теолог, когда его выбрали Принципалом Колледжа и он продолжает оставаться при мнении, что именно вера является основной силой преобразования общества, особенно, рабочего класса⁵³.

Совершенно неожиданным для основателей Колледжа оказался интерес рабочих к музыке, особенно к вокалу. На первых порах пение не особо привлекало студентов, но к концу 1850-х годов этот предмет стал одним из самых популярных, причем на эти уроки допускались не только мужчины, но и женщины.

Самой большой известностью и даже славой пользовались занятия по искусству. В 1850-е годы прерафаэлиты – Россетти, Бёрн-Джонс, Уильям Моррис жили рядом с колледжем, на одной улице, точнее рядом с Рэд Лайон-сквер (колледж занимал здание № 31, а прерафаэлиты проживали в доме №17). Первое время занятия по искусству проводились по вечерам (с 19.00 до 21.00), каждый четверг, и преподавали совместно – Рёскин, Россетти и Ловес Дикинсон. С весны 1855 г. они разделились. Россетти стал обучать рисованию красками, Рёскин и Дикинсон, попеременно, вели основы рисунка и пейзажа. Рёскин преподавал постоянно, с самого начала вплоть до мая 1858 г., затем, после перерыва, он возобновил курс

⁵² The Working Men's College Magazine. Cambridge, 1861. Vol. 2. N. II–III. February–March.

⁵³ На эту же тему Морис рассуждал в 1870 г.: *Maurice F.D. A Few Words on Secular and Denominational Education*, in a letter to the members of the Working Men's College, 45, Great Ormond Street. London and Cambridge, 1870.

весной 1860 г. Россетти покинул колледж в 1858 г., его место занял Форд Мэдокс Браун, которому позже помогал Бёрн-Джонс. Несколько студентов оставили воспоминания об этих занятиях с великими мастерами живописи. В 1840–1850-е годы Институт механиков, а также многие Школы дизайна и искусств обучали рисованию с предельно утилитарной целью – дать ремесленникам и дамам из среднего класса представление о промышленном дизайне и технике рисования. От «Колледжа для работающих мужчин» ремесленники ожидали примерно того же. Но когда один из колесных мастеров попросил Рёскина на занятии научить его рисовать колесо, то Рёскин ответил, что он не учит ничему специальному или техническому. Он учит рисовать, чтобы каждый мог изобразить любой предмет, находящийся перед ним. Королевская комиссия проверяла Колледж в 1857 г., вот тогда Рёскин объяснял, что его задача состоит не в том, чтобы сделать из плотника художника, а в том, чтобы сделать счастливее плотника. Однако некоторые ученики всё-таки стали отличными мастерами и художниками. Джордж Аллен, столяр, вначале стал гравёром, затем основал знаменитое издательство. Артур Бёрджесс оказался успешным проектировщиком, У. Джеффри – художественным фотографом, Уильям Вард – рисовальщиком и копиистом, Эбенезер Кук, под влиянием Рёскина, стал пионером в области обучения детей рисованию, Джон Банни – профессиональным художником, работы которого выставлялись в Королевской академии, Дж. Эмсли, ученик Россетти, также стал профессиональным художником. Эти примеры, при всей их успешности, не подтверждают правоты ожиданий основателей колледжа. Образование не только делало рабочих счастливее и успешнее, оно меняло их. Известность Рёскина не просто помогла Колледжу. Имел огромное значение его добровольный порыв научить работающих мужчин рисованию, но особенно тот факт, что один из величайших интеллектуальных авторитетов эпохи проявил благосклонность к идее образования для рабочих. Студенты любили Рёскина за его терпение в объяснении трудных моментов, за индивидуальный подход к каждому ученику, за подготовку материалов для каждого урока⁵⁴.

⁵⁴ Воспоминания о занятиях по искусству см.: Working Men's College, 1854-1904. P. 34–53; Dickinson L. «Art-Teaching in the College in Its Early Days» и Roebuck J. «Reminiscences of Old Student». P. 61–99.

Влияние Россетти было иным. Его нежелание следовать условиям выражалось в том, что он свободно излагал в Колледже собственные мысли относительно системы обучения. Студенты вспоминали, что он был добр и откровенен, говорил мало, а если и говорил, то скорбным голосом, искусство считал своей религией. В отличие от Рёскина Россетти не отличался обязательностью и часто пропускал занятия. Именно по этой причине он и был вынужден покинуть Колледж в 1858 г.

Значение совершенного преподавателями доброго дела особенно ценно, поскольку все они работали добровольно и бесплатно, за исключением курсов по французскому языку и бухгалтерскому учету. После работы, по вечерам, они находили время и силы для преподавания. Многие из них не имели никакого педагогического опыта, но оказались удивительно талантливыми учителями. Они открыто говорили студентам, что никогда не преподавали, что всегда только учились, тем не менее, кое-чему научились и будут рады передать эти знания. К системе добровольного преподавания прибегли по простой причине недостатка средств для найма профессиональных университетских преподавателей. Эта система, время от времени, подвергалась сомнению, но выстояла на протяжении времени. Сам Морис, в выступлении 1859 г., настаивал – «мы не бесплатные учителя, мы получаем оплату не деньгами, а моральным удовлетворением»⁵⁵. Вообще, это было проблемой – требовать дисциплины от учителей, работавших на добровольной основе.

В планах основателей, к примеру, у Мориса в «Обучаясь и работая», речь шла о привлечении не только университетски образованных учителей. Он мечтал подготовить учителей из рабочих⁵⁶. Людлоу вообще считал, что учить рабочих должны сами бывшие рабочие. Рабочего человека может понять только рабочий человек. На самом деле, в Колледже всегда присутствовала смесь теоретического университетского образования с практическим опытом трудящихся. Уже в 1855 г. четыре лучших студента – Чэппел, Рое-

⁵⁵ *Maurice F.D.* Introductory Lecture on the Studies of the (London) Working Men's College // *The Working Men's College Magazine*. Cambridge, 1859. Vol. 1. N. 1. January. P. 3.

⁵⁶ О преподавателях в Колледже для рабочих Морис размышлял в: *Maurice F.D.M.* Learning and Working... Lecture VI: The Teachers in a Working College. P. 159–191.

бак, Росситер и Тровер преподавали арифметику. В 1866 г. из 28 учителей, 12 были бывшими студентами Колледжа. В 1896 г. 35 преподавателей из 60-ти были выпускниками Колледжа. Способные ученики помогали остальным студентам. Именно по инициативе Росситера, Роебака, Тэнсли в ноябре 1856 г. были созданы подготовительные классы по грамматике, истории, географии и арифметике. Преподавали там сертифицированные и старшие студенты Колледжа, они помогали студентам подготовиться к курсам более высокого уровня. В 1859 г. открыли школу учителей или наставников для старших студентов, особенно для тех, кто собирался дальше заниматься преподавательской деятельностью⁵⁷.

В студенты принимали работающих мужчин старше 16 лет, умевших читать и писать, знавших элементарные правила арифметики. Однако выяснилось, что примерно 30% мужчин и 40-50% женщин в промышленных зонах вообще не умели писать. Для таких случаев создали в 1855 г. школу для взрослых под руководством оплачиваемого учителя – мистера Батчера. Занятия проходили в Зале ассоциаций на Касл-стрит. Но в 1856 г. Совет Колледжа решил взять школу для взрослых под свое покровительство и предложить возглавить ее Росситеру. Затем эту работу продолжил Роебак⁵⁸. Школа для взрослых, а позже ее переименовали в подготовительное отделение, работала по вечерам с 20 до 22 часов, все дни недели, кроме субботы и воскресенья. Ученики платили за обучение. Большинство учеников были неквалифицированными рабочими. Из 712 учеников, закончивших школу между 1862 и 1866 гг. только 33 были офисными работниками. Взрослые «ученики» часто пропускали уроки, отличались необязательностью в выполнении домашних заданий, поэтому неслучаен тот факт, что лишь 56 (из 712-ти) позже были приняты в Колледж. Подготовительная школа давала элементарные знания, но не стала источником привлечения новых студентов⁵⁹.

Социальная жизнь в Колледже

Социальная жизнь в Колледже, как и задумывал Морис, являлась неотъемлемой частью обучения. Литчфилд, Фурнивалл, Тэнс-

⁵⁷ Harrison J.F.C. A History of the Working Men's College 1854-1954. P. 71.

⁵⁸ Воспоминания Дж. Роебака опубликованы в: Working Men's College, 1854-1904. P. 61–99.

⁵⁹ Ibid. P. 72.

ли, Стэндринг проводили в колледже пять вечеров в неделю, кофейная комната в здании на Грейт Ормонд-стрит, куда переехал Колледж в 1857 г., была, по настоящему, общественной. После завершения занятий, в 22 часа, комната заполнялась теми, кто жаждал беседы, пения или других форм развлечения. В этой комнате устраивались различные мероприятия – чаепития, дружеские встречи, споры и дискуссии. Фурнивалл выступил инициатором проведения чаепитий за 9 пенни по пятничным вечерам, сопровождавшихся пением и чтением стихов. По вечерам в среду Томас Хьюз устраивал дебаты и обсуждения по разным вопросам. Если дискуссия принимала слишком эмоциональный характер, то председатель пел песню, чтобы восстановить мир. На таких встречах внимание привлекали чтецы, рассказчики и певцы, именно на этих встречах исполнялась популярная тогда песня – «The Tight Little Island» (Упорный маленький остров), которая стала почти гимном Колледжа. Студенты с особой теплотой вспоминали об этих событиях. Чаепития практиковали в зимнее время, а в теплые периоды социальное общение происходило на природе. Играли в крикет, занимались греблей, организовывали геологические и ботанические экспедиции. Вначале все социальные мероприятия проводились для мужчин и женщин (преимущественно, сестер студентов). Совместные лодочные экскурсии, пиво и лимонад в тени деревьев, чаепития в деревнях, долгие прогулки в парках и лесах стали обычными. Совет Колледжа встретил эту инициативу с подозрением, но воскресные прогулки прижились, и в 1860–1870-е годы проводились регулярно⁶⁰.

Какими бы замечательными не были прогулки, они смущали Мориса. Во-первых, они совершались в воскресенье, во-вторых, приглашались к участию девушки. Учитывая христианскую основу колледжа, он засомневался, что отдых совместим с присутствием женщин. По этому поводу он специально написал небольшой памфлет «Священный день отдохновения. Обращение к членам Колледжа для работающих мужчин»⁶¹. Рассмотрев все за и против, он вынужден был констатировать, что ничего предосудительного в

⁶⁰ Об организации социальной жизни в Колледже см.: *Furnivall F.J. The Social Life of the College // Working Men's College, 1854-1904. P. 54–60.*

⁶¹ *Maurice F.D. The Sabbath Day. An address to the members of the Working Men's College, 31 Red Lion Square, on Sunday Excursions. L., 1856.*

воскресных прогулках нет, более того, Морис даже предлагал гулять по два-три часа перед Вечерней Службой.

Все основатели Колледжа положительно относились к вопросу о необходимости распространения женского образования, принимали участие в основании учебных заведений для женщин, преподавали в них. Однако в Колледже они столкнулись с неожиданной проблемой – совместным обучением обоих полов. Колледж изначально создавался как учебное заведение для работающих мужчин, их жен и детей. С января 1855 г. в Колледже велись занятия для женщин, вначале по воскресеньям, затем ежедневно, к 1858 г. в Колледже образовалась школа для женщин. Примерно в этот же период шло обсуждение вопроса о совместном обучении мужчин и женщин. Однако выяснилось, что вечерние занятия не подходили работницам (работавшим в магазинах и мастерских), поскольку они были заняты в течение дня, а вечер посвящался исключительно домашним хлопотам. Занятия в Колледже могли посещать только домохозяйки средних классов и, желательно, в первой половине дня. В 1860 г. от занятий для женщин отказались, но проблема осталась: надо было принимать какое-то решение – или допускать женщин к занятиям наравне с мужчинами, или создавать для них отдельный колледж, или вести занятия отдельно в Колледже. И тут присутствию женщин в Колледже воспротивились жены студентов-мужчин. Образование обогащает личность, но какова обратная сторона медали? Когда открывали Колледж, то никто не предполагал, что личная, семейная жизнь студентов будет непосредственно влиять на работу учебного заведения. Статья жены студента Элизабет Росситер, опубликованная в октябре 1859 г. в Журнале Колледжа⁶², открыла истинные причины требований студентов. Она описала жизнь семьи в течение первых лет обучения ее мужа в Колледже, его постоянные отлучки, стремление использовать каждую минуту для учебы. Вечерами после работы он отправлялся в Колледж, возвращался поздно и сидел за книгами, а по воскресеньям совершались тридцатимильные прогулки с утра до позднего вечера. Умные разговоры становились для жены все более непонятными. Иногда к ним приходили друзья из Колледжа и вели беседы, содержание которых она была не в состоянии понять. Когда открылись классы для женщин, она посещала занятия, наде-

⁶² *Rossiter E. A Student's Wife Notion of College and Classes // The Working Men's College Magazine. Cambridge, 1859. Vol. 1. N. X. October. P. 153–154.*

ясь соответствовать интеллектуальному уровню мужа. У Росситеров впоследствии все сложилось благополучно. Но во многих других семьях стремление мужчин к знаниям не встречало понимания у их жен. Известная викторианская картинка – образованный рабочий в окружении счастливых домочадцев, по-видимому, была придумана тем, кто не имел никакого представления о реальной жизни трудящихся. В том же Журнале (ноябрьский выпуск 1859 г.) появилась статья Дж.Н. Лэнгли из «Колледжа для работающих мужчин» из Волверхэмптона⁶³. Смысл ее заключался в том, что обучение в колледже приводит к серьезному разладу в семейной жизни. Если студент будет старательно учиться, то не сможет проводить время с семьей, даже если он останется дома для самостоятельных занятий, то это вызывает недовольство у его жены. Но помимо семейных неурядиц были еще и объективные факторы – продолжительный рабочий день (11–12 часов в день), небольшая зарплата и растущая семья, убогое жилье, хроническая усталость и недосыпания, хилое здоровье и др. Особенное раздражение у жен студентов вызывали совместные с женщинами воскресные прогулки. Одна из жен студентов в январском выпуске Журнала за 1860 г. настойчиво требовала не допускать женщин к совместному обучению в Колледже. В 1864 г. открылся отдельный Колледж для работающих женщин, который рассматривался как часть Колледжа для мужчин. В Совет преподавателей входили Октавия Хилл, Джордж Тэнсли и его жена, Литчфилд и др. В 1870 г. занятия по алгебре, геометрии, астрономии, геологии и праву проводились в смешанных группах. В 1871 г. планировалось слить оба Колледжа в один. Но объединения так и произошло. На протяжении десятилетий этот вопрос о совместном обучении поднимался неоднократно, но даже при обсуждении его в середине 1950-х годов, когда всем было понятно, что женщины должны быть допущены к обучению, это решение было отвергнуто подавляющим большинством студенческих голосов⁶⁴.

Занятия по боксу появились в Колледже благодаря Томасу Хьюзу. Предложенные ранее Хьюзом курсы по праву и здраво-

⁶³ *Langley J.N.* Our Leisure Hours // *Ibid.* November. N. XI. P. 167–170. Дж. Роебак также рассуждал на эту тему в статье: *Roebuck J.* The Education of Women in Working Men's College // *Ibid.* Cambridge, 1859. Vol. 1. December. P. 181–184.

⁶⁴ *Harrison J.F.C.* A History of the Working Men's College 1854-1954. P. 108.

охранению студенты проигнорировали, а вот на бокс сразу же записались 14 человек, потом стабильно занимались боксом до полусотни студентов. Успехи этого класса описывал Хьюз в Журнале Колледжа в мае 1859 г.⁶⁵ Совершенствование тела необходимо, как и развитие интеллекта, считал Хьюз, причем эти процессы неразделимы. Бокс стал популярным в Колледже еще и потому, что занятия им не требовали наличия дорогого оборудования и большого пространства. Умение боксировать, по мнению Хьюза, воспитывало моральные ценности, самодисциплину, самоконтроль и помогало защищать слабых.

Студенты играли значительную роль в школе для взрослых, работали в подготовительных классах, в клубах и кружках, приводили в порядок библиотеку, помогали в музее, но от управления процессом обучения они были полностью отстранены. Такое положение вытекало из твердой позиции Мориса по отношению к самоуправлению. Несмотря на веру в христианское братство людей, Морис никогда не был демократом. По свидетельствам ближайших его друзей и соратников, он не понимал значения демократии. Еще со времен христианского социализма Морис последовательно выступал против политической демократии и всеобщего избирательного права. В «Схеме Колледжа» в 1854 г. Морис четко и определенно высказался по поводу самоуправления: «...Ученики должны чувствовать себя частью Колледжа, вовлекаться в его работу с самого начала.... Но я бы предпочел оставить им минимальные средства в определении того, чему мы их должны обучать...и как мы должны это делать. Мы можем встречаться с ними в неформальной обстановке, мы можем беседовать с ними индивидуально, но никакого образования не получится, если мы станем вместе с ними обсуждать что нам делать и как. Мы создаем это учреждение и должны сохранить власть над ним...»⁶⁶. Не все основатели разделяли это мнение Мориса. Людлоу и Фурнивалл полагали, что Совет Колледжа должен состоять поровну из преподавателей и студентов. Морис допускал присутствие в Совете не более трети студентов, причем все они должны были являться членами Колледжа. Но поскольку за первые тридцать лет только пять студентов были избраны членами Колледжа, то представи-

⁶⁵ *Hughes T. Physical Education // The Working Men's College Magazine. Cambridge, 1859. Vol. 1. N. V. May. P. 83–87.*

⁶⁶ *Maurice F.D.M. Scheme of a College for Working Men. P. 4.*

тельство студентов в Совете было минимальным. В 1860 г. из 28 членов Совета только двое были студентами. Нельзя утверждать, что студенты в Колледже оставались безгласными, с помощью Студенческого комитета, а также Росситера, Роебака, Тэнсли, Купера, их голос всегда был слышим, но в рамках устава у них не было никаких прав.

Итак, общехристианские ценности и педагогические идеи Ф.Д. Мориса лежали в основе «Колледжа для работающих мужчин». В созданном учебном заведении христианские социалисты стремились продолжить то, что было начато ими ранее – привнести принцип кооперации, сотрудничества разных социальных слоев в область образования. При всей утопичности задумки, предполагающей обучение трудящихся гуманитарным наукам, такой подход был востребованным. В 1857–1858 гг. «Колледжи для работающих мужчин», созданные по типу Лондонского возникли в Норвиче, Анкоатсе – тогдашней промышленной окраине Манчестера, Кембридже, Оксфорде, Ливерпуле, Ланкастере, Ноттингеме, Галифаксе, Сэлфорде (поблизости от Манчестера), Вулверхэмптоне, Бостоне, Или. Социальная инициатива англиканских священников и интеллигенции способствовала преодолению напряженности в обществе в эпоху серьезных политических и экономических трансформаций в Англии, повышению культурного уровня трудящихся. Добровольное и бескорыстное участие интеллектуальной элиты общества в этом начинании гарантировало его добропорядочность, продемонстрировало высочайший моральный уровень и степень осознания общественной ответственности, послужило примером для последователей.

* * *

После смерти Мориса в апреле 1872 г. Колледж пережил реорганизацию, превратившись в корпорацию, в соответствии с актом об обществах с ограниченной ответственностью 1862 г. Обновленный тогда устав оказался настолько жизнеспособным, что продолжал действовать вплоть до середины XX в. Возглавил корпорацию и Колледж Томас Хьюз, в тот период уже депутат Парламента. Курс по богословию исчез из учебной программы. В

1880-е годы Колледж активно включился в работу Движения по расширению университетского образования. Хьюз вел переговоры с руководством Движения относительно возможности использования Колледжа в качестве центра Движения в Лондоне. Соглашение почти было достигнуто, но возникло одно непреодолимое препятствие. Колледж рассчитывал на добровольную работу университетских лекторов, категорически отказываясь оплачивать их работу и повышать из-за этого стоимость обучения. Руководители Движения считали, что оплата работы преподавателей должна осуществляться за счет платы за обучение на местах. Прийти к компромиссу не удалось. Колледж не захотел предавать свои принципы.

Колледж менялся, но верность первоначальным ценностям оставалась прежней. Процесс реформ продолжался с 1872 по 1883 г. Из восьми отцов-основателей Морис умер, Хьюз, Людлоу, Вестлэйк и Ловес Дикинсон отошли от реального участия в управлении. Трое оставшихся – Литчфилд, Фурнивалл, Ллевелин Дэвис - продолжали работать, но к руководству постепенно приходили новые лица. Основатели Колледжа были пылкими социальными реформаторами, с помощью обучения они стремились улучшить положение трудящихся. Бесстрашно отстаивая непопулярные идеи узкого круга образованных людей, они жертвовали перспективами, карьерами и средствами. Колледж появился благодаря христианским социалистам, поддерживался людьми, тесно связанными с профсоюзным и кооперативным движением, а также специалистами-профессионалами, осознававшими важность социальных реформ. Однако к 1880-м годам изменилось многое. Ранее крамольные идеи социального реформирования заняли доминирующее положение в общественном мнении, а социалистические и империалистические концепции обрели особую остроту. Новые руководители Колледжа уже не разделяли пассионарных стремлений его основателей. Образование для взрослых развивалось во многих направлениях, и Колледж перестал пользоваться тем исключительным положением, которое он занимал в середине века. К прежнему стремлению улучшить положение трудящихся классов добавилась необходимость создания прочного образовательного и репутационного базиса путем привлечения к работе видных ученых, университетских преподавателей, политиков и общественных деятелей, близких по духу и сопоставимых по значимости с фигурами отцов-основателей. В

последующие десятилетия Колледжем руководили Джон Лаббок⁶⁷, Альберт Дайси⁶⁸, в нем преподавали Дж.М. Тревельян⁶⁹, Джон Тиндалл⁷⁰, Уильям Моррис⁷¹, Томас Генри Гексли⁷², Сэмюэл Батлер⁷³, Дж. Оруэлл и многие другие известные ученые, художники, писатели, архитекторы. Все попытки переименовать «Колледж для работающих мужчин» окончились безрезультатно, поскольку вплоть до настоящего времени он управляется Советом преподавателей и студентов и, при наличии муниципального

⁶⁷ Джон Лаббок (John Lubbock, Baron Avebury, 1834–1913) – банкир, энциклопедист, политик, депутат Палаты общин семь сроков подряд, археолог (ввел понятия «неолит» и «палеолит»), биолог, почетный доктор Кембриджского и Оксфордского университетов, президент нескольких научных обществ. Принципал Колледжа с 1883 по 1899 г.

⁶⁸ Альберт Венн Дайси (Albert Venn Dicey, 1835–1922) – известный правовед и теоретик конституционного права, автор знаменитых трудов, один из которых был переведен и неоднократно издавался на русском языке – *Дайси А.В. Основы государственного права Англии* (1891, 1905, 1907), профессор английского права в Оксфорде. Принципал Колледжа с 1899 по 1912 г.

⁶⁹ Джордж Тревельян (George Macauley Trevelyan, 1876–1962) – известный историк, профессор Кембриджского университета, канцлер Даремского университета, член Британской Академии и Королевского общества, почетный доктор нескольких университетов, автор многочисленных исследований, в том числе, переведенных на русский язык, в частности: *Тревельян Дж. М. Социальная история Англии. Обзор шести столетий от Чосера до королевы Виктории*. М., 1959. Преподавал в Колледже.

⁷⁰ Джон Тиндалл (John Tyndall, 1820–1893) – выдающийся физик, известен открытиями в области магнетизма, акустики, рассеянного света в мутных средах, изучал ледники, автор многих научно-популярных работ. Преподавал в Колледже в 1880-е годы.

⁷¹ Уильям Моррис (William Morris, 1834–1896) – известный художник, поэт, писатель, издатель, один из лидеров второго поколения прерафаэлитов, фактический лидер Движения искусств и ремесел. Преподавал в Колледже.

⁷² Томас Генри Гексли (Thomas Henry Huxley, 1825–1895) – выдающийся биолог, популяризатор науки и защитник эволюционной теории Ч. Дарвина, член Лондонского Королевского общества. Преподавал в Колледже в 1880-е годы

⁷³ Сэмюэл Батлер (Samuel Butler, 1835–1902) – известный викторианский писатель, художник, переводчик, автор утопических романов, частично переведенных и изданных на русском языке. Преподавал в Колледже в 1890-е годы.

финансирования, остается независимым самостоятельным учебным заведением, верным принципам основателей. В Колледже, по прежнему, преподаватели работают, преимущественно, бесплатно, обучают взрослых работающих людей искусствам, гуманитарным наукам, языкам, чтению и письму, а также, навыкам работы с компьютером. При всей светскости, в Колледже, по-прежнему, учат жить и работать по-человечески, т.е. по-христиански.

Исторический фон – вторая половина XIX века

Анализ религиозности польского общества XIX века требует хотя бы бегло и схематично очертить тот социально-политический контекст, в котором эта религиозность формировалась. После третьего раздела Речи Посполитой в 1795 г. польские земли вошли в состав государств-участниц разделов – в состав России, Пруссии и Австрии. Все они были христианскими государствами, но только в Австрии католики составляли большинство. На протяжении 123 лет неволи многократно предпринимались попытки лишить польский народ его национальной идентичности, но все они закончились провалом. В борьбе за свою национальную идентичность польское общество обрело союзника в лице Церкви, и в первую очередь – в лице Католического Костела¹, поскольку только он был общенациональной институцией. Главной задачей Костела в это время было сохранить не только религиозное, но также культурное и национальное единство общества. На польских землях на протяжении всего XIX в. Костел предпринимал разного рода усилия, чтобы способствовать сохранению и развитию религиозной жизни паствы.

Традиционный тип польской религиозности соединял в себе прагматически-этический аспект и глубокую веру в то, что Бог добр по отношению к человеку, поскольку в XIX веке «на польских землях сохранялась глубоко укорененная народная религиозность, связанная с аграрным характером страны»². Этому типу ре-

¹ См.: *Wandycz P.*, *Pod zaborami 1795–1918*. Warszawa, 1994. Убеждение, что католик – всегда поляк и поляк – всегда католик, живо в сознании и многих современных поляков.

² *Jabłońska-Deptuła E., Skarbek J.* *W dobie między powstaniem (1832–1864) // Chrześcijaństwo w Polsce, Zarys przemian 966–1979, praca zbiorowa / Red. J. Kłoczowski.* Lublin, 1992. S. 445.

лигиозности были присущи искренность и традиционность, «она, как и прежде, часто была полна предрассудков»³. Другой важной чертой была связь повседневной жизни верующих с литургическим годом и с развитой практикой паралитургических богослужений (литании; разновидность молитвы на четках-розарии – т.н. «венчик»; майские и июньские богослужения, «крестный путь» – в конце XIX в.).

В польской религиозности периодов разделов Польши, как считает Даниэль Ольшевский, обращает на себя, в первую очередь, внимание массовость религиозных обрядов и практик, «пристрастие к помпезным празднествам со сложным церемониалом». Это было связано, среди прочего, с тем, что в тогдашней Европе повсеместно ощущалась потребность в «массовом внешнем выражении религиозных переживаний». Характерной чертой такой народной религиозности были паломничества, массовые процессии, миссии, участие в приходских реколлециях⁴ и театрализованных церковных празднествах – например, Тела Господнего, а также различного рода «юбилеев»⁵, епископские визитации или праздники святых покровителей»⁶. Ольшевский утверждает, что подобное коллективное выражение религиозных переживаний существовало в Польше уже с XVIII в.; в веке же XIX оно приобретает новые идейные смыслы, что было связано со сложной социально-политической ситуацией, в которой оказался польский народ. Не удивительно, что одной из характерных черт польской религиозности был культ Девы Марии, в котором находили свое выражение не только религиозные чувства, но и патриотическая позиция. Польское общество зачастую отождествляло места паломничеств или посвященные Марии места культа с национальными святилищами. «А потому в каждом конкретном случае сложно установить, в какой степени религиозные, а в ка-

³ Dylągowa H. Na przełomie oświecenia i romantyzmu (1795–1831) // Ibid. S. 397.

⁴ Реколлеции (от лат. *recollectio*) – разновидность духовных упражнений для подготовки к исповеди. – *Прим. пер.*

⁵ Юбилей или юбилейный год (от лат. *annus iubilaeus*) – разновидность католического церковного праздника, который проходит раз в 25 лет и торжественно объявляется Римским понтификом. Традиция имеет иудео-христианские корни. – *Прим. пер.*

⁶ Olszewski D. Polska religijność na przełomie XIX i XX wieku // Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej / Red. J. Kłoczowski. Lublin, 1990. S. 233.

кой – патриотические мотивы влияли на массовый характер церковных праздников»⁷. Именно в местах культа Марии чаще всего демонстрировались религиозно-патриотические настроения, а наиболее известным местом были и остаются Ченстоховский монастырь и святилище на Ясной Горе⁸.

В период утраты государственности новое содержание обретает культ польских святых – св. мученика Войчеха и св. епископа Станислава. Культ последнего «стал ассоциироваться с конфликтом католической Польши с чуждыми монархиями, угнетающими народ и Костел»⁹. Несмотря на массовый характер проявлений религиозности в польском обществе XIX в., источники того периода и новейшие исследования свидетельствуют о том, что «общий уровень религиозного сознания народа был на очень низком уровне»¹⁰. Польскому обществу были, среди прочего, присущи незнание ключевых истин веры о Боге Отце, Христе и Церкви, непо-

⁷ *Olszewski D.* Szkice z dziejów kultury religijnej. Katowice, 1986. S. 274.

⁸ «В 1885–1914 гг. Ченстохову посещало ежегодно 700–1000 групп паломников, или в общей сложности 300–400 тыс. человек. Это были поляки с территории всех трех разделов, но наиболее многочисленные группы были из Царства Польского». См.: *Ibid.* S. 235. Царство Польское, созданное в 1815 г. решением Венского конгресса, представляло собой монархию, связанную узами персональной унии с Российской империей. Оно занимало территорию в 128,5 тыс. кв. км со столицей в Варшаве. Первоначально обладало широкой автономией (собственное правительство, парламент и армия), что гарантировалось Конституцией Царства. После поражения ноябрьского восстания 1830–1831 гг. автономия была ограничена, в 1832 г. Конституцию заменили Органичным статутом. После поражения январского восстания 1863–1864 гг. проводилась дальнейшая унификация Царства Польского с другими областями Российской империи. В 1874 г. была введена должность генерал-губернатора, а Царство было официально переименовано в Привислинский край. После 1905 г. были введены элементы культурной автономии. В 1912 г. в качестве самостоятельной территориальной единицы была образована Хелмская губерния, которая в 1915 г. была присоединена к России. В 1915–1818 гг. Царство Польское находилось под немецкой и австро-венгерской оккупацией; перестало существовать после создания II Речи Посполитой (сентябрь 1918).

⁹ *Jabłońska-Deptuła E.* Religijność i patriotyzm doby powstań // *Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej.* S. 94.

¹⁰ *Olszewski D.* Polska kultura religijna na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa, 1996. S. 219–220.

нимание смысла таинств. Зачастую церковные церемонии «соединялись в религиозном сознании народа с различными формами суеверий, предрассудков и магии»¹¹.

Суммируя, можно выделить следующие черты религиозности польского общества того периода:

– она тяготела к общинным формам проявления (народный характер);

– она получала свое выражение в регулярных религиозных практиках (таинства и богослужения, культ святых);

– она переживалась преимущественно на эмоциональном уровне, была лишена интеллектуальной составляющей.

Учитывая достаточно низкий уровень религиозного самосознания многих верующих, главное усилие Костела было направлено на катехизацию¹². Особое внимание именно к этой форме пастырской деятельности было вызвано как ограничением часов занятий по религии в школе, так и прогрессирующей секуляризацией общества. Значимый вклад в религиозное образование внесли миссии и приходские реколлекции. Во второй половине XIX в. стали все чаще прибегать еще к одному средству – к книгам, брошюрам и религиозным периодическим изданиям. Столь широкое обращение к печатному слову стало возможным на польских землях благодаря развитию системы школ, национального просвещения, пристрастию к чтению низших слоев польского общества. Влияние школьного образования (и прежде всего начального) способствовало снижению уровня безграмотности, стимулировало интерес к литературе, в том числе и религиозной¹³.

Религиозные периодические издания

В конце XIX века для целей религиозного образования католической части польского общества зачастую использовались раз-

¹¹ Ibid.

¹² «Все усилия на ниве катехизации были нацелены на то, чтобы верующие с помощью методики вопросов и ответов выучили наизусть основные элементы катехезы; здесь не было места для личностного подхода» (*Olszewski D. Okres wzrastającego ucisku i głębokich przemian społecznych (1864–1914) // Chrześcijaństwo w Polsce. S. 490*).

¹³ Как заметил Даниэль Ольшевский, популярностью пользовались различного рода благочестивые издания: книжки для богослужения, молитвенники, песенники, и т.д. См.: *Olszewski D. Polska kultura religijna na przełomie XIX i XX wieku. S. 271*.

личного рода религиозные издания. Особая роль отводилась журналам и периодическим изданиям. Исследования показали, что на польских землях в период разделов число подобных журналов выросло с нескольких позиций до нескольких десятков. Как подметил Ян Валькуш, «апостольство печатного слова» играло исключительную роль в религиозной миссии Костела. Это особенно справедливо «по отношению к эпохе развития прессы. Благодаря менее продолжительному типографскому циклу производства и формам передачи содержания, пресса с момента своего возникновения оказывала более широкое общественное, религиозное и культурное влияние»¹⁴. Стоит упомянуть хотя бы такие периодические издания, как «Католик» (*Katolik*), «Всеобщий обзор» (*Przegląd Powszechny*), «Католический обзор» (*Przegląd Katolicki*), «Священнический Атенеум» (*Ateneum Kapłańskie*)¹⁵. Почти в каждом польском диоцезе издавалось более одного журнала. В Галиции, например, в Перемышльском диоцезе выходили из печати «Хроника Перемышльского диоцеза» (*Kronika Diecezji Przemyskiej*), «Друг христианской истины» (*Przyjaciel Chrześcijańskiej Prawdy*) и общественно-католическое периодическое издание «Эхо Перемышля» (*Echo Przemyskie*), а также многие другие¹⁶.

Значимое место в религиозной образовательной миссии занимали журналы, издаваемые отдельными монашескими орденами и конгрегациями: францисканцами, паллотинцами¹⁷, капуцинами и иезуитами¹⁸.

На страницах религиозных периодических изданий поднимался широкий круг проблем в зависимости от места издания, общественно-политических условий, от религиозных и образователь-

¹⁴ Walkusz J. Aktywność czasopiśmienniczo-wydawnicza Kościoła katolickiego w Polsce w XIX i XX wieku. Wprowadzenie w problematykę // *Kościół w Polsce. Dzieje i kultura*. Lublin, 2004. T. III / Red. J. Walkusz. S. 5.

¹⁵ См.: Lechicki Cz. Polskie czasopiśmiennictwo katolickie w latach 1833–1914 // *Кварталник Historii Prasy Polskiej*. 1983. Т. 1. S. 19–42.

¹⁶ См.: Szal A. Tradycje czasopiśmiennicze diecezji przemyskiej // *Kościół w Polsce. Dzieje i kultura*. Т. III. S. 63–80.

¹⁷ Общество католического апостольства (*Societas Apostolatus Catholici*). – *Прим. пер.*

¹⁸ См.: Prejs R. Piśmiennictwo religijne kapucynów Prowincji Polskiej na przełomie XIX i XX wieku // *Kościół w Polsce. Dzieje i kultura*. Lublin, 2002. Т. I / Red. J. Walkusz; Kurowski B. Franciszkańskie apostołstwo polskiego słowa drukowanego na Górze Świętej Anny // *Ibid*. Т. III.

ных потребностей локального сообщества. Среди этих журналов встречались и такие, которые не ограничивались религиозным содержанием и новостями из повседневной жизни Костела; они знакомили читателя с миром политики и культуры, рассказывали о моде и давали кулинарные советы. Издательская деятельность Костела на польских землях не сводилась только к выпуску журналов благочестивого содержания. Среди многочисленных позиций встречались и такие, чье содержание было сосредоточено «на вопросах догматического, нравственного и пастырского богословия, церковной истории, канонического права». Большинство статей были написаны на высоком уровне, а их авторы придерживались по многим вопросам «пионерских взглядов»¹⁹.

Важное место в деле пропаганды основных истин веры отводилось журналам, издаваемым религиозными организациями и объединениями. Практически каждое из них стремилось к созданию собственного печатного органа, на страницах которого не только пропагандировалась их деятельность, но и делалась попытка «воспитать массы сознательных и вовлеченных католиков». Чаще всего с помощью таких печатных органов рекрутировались члены новых или уже существующих католических организаций и объединений. Немаловажной задачей было и углубление религиозной жизни читателей. Эти задачи преследовало и созданное для распространения веры религиозное общество иезуитов «Апостольство молитвы», печатным органом которого стал ежемесячник «Вестник Сердца Иисуса» (*Posłaniec Serca Jezusowego*), который издается вплоть до настоящего времени.

«Вестник Сердца Иисуса»

Создание данного печатного органа непосредственно связано с культом Пресвятого Сердца Господа Иисуса. Страны – участницы разделов Польши активно боролись с этим культом, с которым поляки связывали надежды на сохранение народной самобытности и на возрождение свободного Отечества. Эта форма благочестия была особо распространена среди иезуитов. После восстановления Прием VII Общества Иисуса в 1814 г. именно иезуиты с удвоенной энергией приступили к распространению культа Сердца Иисуса²⁰.

¹⁹ Szal A. Op. cit. S. 66.

²⁰ См.: Bóg bliski. Historia i teologia kultu Najświętszego Serca Jezusa / Praca zb. pod red. Cz. Drążka i L. Grzebień. Kraków, 1983. S. 117.

Вскоре после открытия часовни Пресвятого Сердца Иисуса и краковского коллегияума иезуитов на ул. Коперника (1868 г.), тогдашним провинциалом Общества Каспером Шчепковским (Kasper Szczepkowski, 1823–1899) было создано религиозное общество «Апостольство Молитвы»²¹, официально утвержденное в 1870 г. Первым руководителем²² «Апостольства молитвы» для Польши (в точное – для трех ее разделов и для польской эмиграции) стал иезуит Станислав Стояловский²³.

В 1872 г. Стояловский объявляет о создании издательства и печатного органа «Апостольства» для публикации молитвенных просьб (т.н. *kartki intencyjne*). Он выходил под названием: «Апостольство Сердца Иисуса или католический союз для торжества Костела и спасения душ» (*Apostolstwo Serca Jezusowego czyli*

²¹ «Апостольство молитвы» – «католическое объединение, члены которого включены в дело спасения мира посредством ежедневных молитв, посвящения своих радостей и тревог, других форм благочестия Пресвятому Сердцу Иисуса. С идеей создать “Апостольство молитвы” выступил в 1844 г. на конференции молодежи ордена Ф. Гаутрелет; а развивал ее и придал ей организационные формы Г.Н.Ф. Рамье, который в своей книге “L’Apostolat de la Prière” (1859) дал теологическую аргументацию “Апостольства молитвы” и основал его печатный орган “Messager du Coeur de Jésus”. Устав “Апостольства молитвы” был утвержден в 1866 г. Пиетом IX и изменен в 1896 г. Львом XIII. На конференции в 1948 г. в Риме Устав был видоизменен в соответствии с требованиями времени и утвержден заново 28 октября 1951 г. Пиетом XII». См.: *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995* / Red. L. Grzebień, Kraków, 1996 S. 13–14.

²² В то время не использовали названия «директор», только «руководитель». См.: *Natoński B. Powstanie i rozwój Wydawnictwa Apostolstwa Modlitwy (1872–1972)* // *Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy 1872–1972 / Praca zb. pod red. Z. Wilkosz i L. Grzebienia*. Kraków, 1972. S. 24.

²³ Станислав Стояловский (Stanisław Stojałowski) родился 14 мая 1845 г. в шляхетской семье в окрестностях Львова. После окончания Львовской гимназии, вступил в 1863 г. в Общество Иисуса в местечке Старая Деревня. В 1870 г. был рукоположен. Через пять лет, в 1875 г., он покидает Общество Иисуса, чтобы пополнить ряды приходского духовенства. Деятельность Стояловского приходится на период беспокойного развития Галиции в последние тридцать лет XIX в. См.: *Natoński B. Op. cit. S. 24; Gach P.P. Ks. Stanisław Stojałowski // Polska myśl chrześcijańska przełomu XIX i XX wieku / Praca zb. pod red. R. Bendera*. Warszawa, 1974. S. 36–51; *Kudłaszyk A. Książd Stanisław Stojałowski. Studium historyczno-prawne*. Wrocław, 1998.

związek katolicki dla tryumfu Kościoła i zbawienia dusz). Стояловский редактировал «Молитвенные просьбы» с января по июль 1872 г., в общей сложности 7 номеров. После отъезда Стояловского в Бельгию руководителем «Апостольства молитвы» в Польше и редактором «Молитвенных просьб» стал отец Александр Бухта (Aleksander Buchta, 1837–1885), исполнявший эти обязанности не более года. Его сменил отец Михал Мычельский (Michał Mucielski, 1826–1906). В редактируемых им с 1873 г. «Молитвенных просьбах» постепенно происходят изменения, превращающие этот печатный орган в полноценный журнал²⁴. Это заметно уже в номерах 1874 г., когда формируется следующая структура журнала:

1. Объяснение отдельных молитвенных просьб.
2. Подборка ежедневных молитв.
3. Житие святого – покровителя данного номера.
4. Фрагменты посланий св. Франциска Сальского.
5. Календарь церковных событий.
6. Просьбы.

Многие из этих разделов журнала будут воспроизведены в позднейшем «Вестнике». Под руководством отца Мычельского журнал был выдержан в спокойных тонах, вся информация носила исключительно религиозный характер, журнал пропагандировал простое, искреннее, народное благочестие. Тональность журнала при Стояловском была совершенно иной: он писал с полемическим задором и цветисто, материалы носили легкую политическую окраску.

До 1880 г. журнал издается под названием «Апостольство Сердца Иисуса или католический союз для торжества Костела и спасения душ». С 1 января 1880 г. он выходит в новом полиграфическом оформлении как «Молитвенная просьба месяца или Вестник Апостольства молитвы» (*Intencja miesięczna czyli Postaniec Apostolstwa Modlitwy*). Очередная смена названия произойдет лишь в начале XX в.: с июня 1903 г. журнал издается как «Вестник Сердца Иисуса. Молитвенная просьба месяца Апостольства молитвы» (*Postaniec Serca Jezusowego. Intencja miesięczna Apostolstwa Modlitwy*).

В 70-е годы XIX в. интерес к журналу нарастает лавинообразно: если в апреле 1875 г. из печати выходило 10 тыс. экземпляров,

²⁴ См.: *Natoński B.* Op. cit. S. 33.

в сентябре – уже 15 тыс., а в декабре тираж журнала достигает 19 тыс. экземпляров. В последующие годы тираж рос еще быстрее (в 1882 г. он достигает 100 тыс. экземпляров). Историки называют этот период золотым веком развития «Апостольства молитвы»²⁵.

Подписчики «Вестника» жили в разных уголках мира. Журнал читался во всех трех разделах, получали его поляки в Румынии, в Германии, в Венгрии, эмигранты в США, Бразилии, Канаде, Австралии. География подписки «Вестника» известна из заметок отца Мычельского от 1894 г., который помечал, куда рассылается «Вестник»:

Галиция 50 тыс. и 2 тыс. экземпляров для семинарии св. Варвары в Вене²⁶

Австрийская Силезия 4 676

Германия 1676

Провинция Позен 37 274

Прусская Силезия 19 262

Западная Пруссия 8 237

Восточная Пруссия 147

В Германию и прусскую часть раздела – всего 66 595

Америка 7 600

Оставшаяся часть тиража выслана из Кракова в разные места²⁷.

В конце XIX в. (с 1897 г.) «Вестник» выходил тиражом 150 тыс. экземпляров.

*Черты польской религиозности
через призму писем читателей «Вестника»*

Поскольку журнал получил широкое распространение и число его читателей было велико, «Вестник» играл значительную роль в укреплении веры. Редакция получала значительное число писем, которые были свидетельством религиозного оживления в обще-

²⁵ Ibid. S. 36.

²⁶ «Барбареум» (Barbareum) – первая греко-католическая духовная семинария, основанная императрицей Марией Терезией в 1774 г. в Вене при церкви св. Варвары для обучения греко-католических священников Монархии Габсбургов. Официальное название «Королевская греко-католическая Генеральная Семинария в Вене при св. Варваре» (Regium generale Seminarium Graeco-Catholici Viennaе ad Sanctam Barbaram). – *Прим. пер.*

²⁷ См.: *Natoński B.* Op. cit. S. 58.

стве²⁸. Благодаря журналу выросло и число католиков, вовлеченных в деятельность «Апостольства молитвы».

Начиная с 1876 г. в журнале появляется новый раздел «Милости Сердца Господа Иисуса в нашей стране», в котором публикуются письма читателей из разных уголков Польши. Чаще всего писали из Галиции, но не только. Приходили письма и из северных регионов Польши (Вейхерово, Познань). Читатели рассказывали о проявлениях Божьего милосердия, явленных им в результате регулярной, обращенной к Сердцу Господа Иисуса молитвы в рамках членства в «Апостольстве молитвы». Публикация этих знаков Божьей милости преследовала цель пробудить у верующих особое доверие к Сердцу Бога. Это было связано также с обетами, которые приносили верующие, обращаясь к Богу с просьбой о заступничестве. Одним из обетов было обещание рассказать о явленных знаках Божьего милосердия на страницах «Вестника».

Анализ материалов, опубликованных в этой рубрике «Вестника», позволяет в общих чертах охарактеризовать религиозность поляков того времени. Письма наполнены безграничным доверием к Сердцу Иисуса. Читатели «Вестника» чаще всего рассказывают о своем исцелении от неизлечимых болезней, о неожиданном обретении здоровья после продолжительной болезни, об избавлении от смерти в разных несчастях, об обретении веры, об отказе от вредных привычек, о примирении конфликтующих сторон, о росте религиозных чувств и переживаний (более частое участие в таинстве Причастия и различного рода религиозных практиках), о полученных духовных благах (спокойствие духа, преодоление отчаяния, противостояние искушениям). Практикующие особое почитание Сердца Господня верующие рассказывали о чудесах Божьего милосердия в сложных материальных ситуациях (защита имущества во время пожара; защита от потери работы, без которой семья не могла бы существовать), а также перед лицом природных катаклизмов (усмирение страшной бури, защита от нашествия саранчи). Встречается свидетельство того, как находящемуся на смерт-

²⁸ Присланные в редакцию «Вестника» письма хранятся в собраниях Архива Научной библиотеки Отцов Иезуитов в Кракове (Archiwum Biblioteki Naukowej Księży Jezuitów w Krakowie, далее – ABNKJ). Коллекция состоит из ок. 60 томов (не имеющих шифров), и в общей сложности – из нескольких десятков тысяч писем. Это свидетельствует о широком влиянии журнала, а также и об оживлении религиозных исканий его читателей.

ном ложе человеку была явлена благодать отойти в мир иной спокойно. Данная таблица дает наглядное представление того, каковы были пропорции явленных читателям «Вестника» милостей Бога:

Чудеса Божьего милосердия	% (общее число писем =91)
Излечение и обретение здоровья, избавление от смерти	62,63%
Обращение к вере, примирение конфликтующих сторон, отказ от вредных привычек	16,48%
Духовное спокойствие, преодоление искушений и отчаяния	9,89%
Усиление религиозного чувства	4,39%
Защита материальных благ	3,29%
Усмирение естественных сил природы	2,19%
Спокойная смерть	1,09%
Всего	100%

На страницах «Вестника» печатали лишь малую часть писем, которые старательно отбирались. Редакция получала значительно больше таких откликов, которые сохранились до наших дней. В письмах и почтовых карточках 1875–1876 и 1879–1880 гг. преобладают слова благодарности за исцеление или обращение, полученное благодаря молитвам к Сердцу Иисуса. Вторую группу образуют письма, присланные ревнителями «Апостольства молитвы»: они рассказывают о новых членах, вступивших в общество²⁹. Эта информация позволяет проследить создание и развитие сети этого религиозного общества и степень его популярности на тех или иных территориях. Благодаря этим письмам можно попытаться проанализировать значение культа Пресвятого Сердца Иисуса для польского общества конца XIX в.

Полученная журналом корреспонденция может стать для современного исследователя источником для реконструкции религиозных влияний и влияния религиозного образования на общество. Представляет она интерес и для историко-социологических иссле-

²⁹ Список ревнителей общества см., например: ABNKJ. Listy do redakcji «Pośląca» rok 1879–1880. Włażowa 29 II 1880 r., ks. Bronisław Mankiewicz. S. 129; Tarnopol 6 II 1880 r., Franke. S. 120.

дований. На основе писем можно попытаться очертить не только территориальные границы проживания адресатов, но и их социальный статус. Из полученной редакцией в 1875–1876 и 1879–1880 гг. корреспонденции мы узнаем, что «Вестник» читали не только люди образованные, но и те, кто едва владел азами грамотности. Была также группа читателей, от имени которых писали третьи лица. Чаще всего писать помогали священники. Так, например, редакция получила письмо от священника Я. Бешкивича из Трембовли: от имени родителей выздоровевшего ребенка он благодарил Бога «за полученную милость»³⁰. Самую большую группу писем образуют свидетельства полученных милостей благодаря молитве к Пресвятому Сердцу Иисуса Христа. Это письма о «чудесных исцелениях» от болезней и пьянства, слова благодарности за обращение, за спасение от пожара. Один из читателей сообщал редакции, что в местечке Пивничая 11 апреля 1876 г. в пожаре сгорела большая часть строений. Его же дом чудом уцелел, поскольку он молился Пресвятому Сердцу Господа Иисуса³¹.

Все авторы писем подчеркивают, что полученные от Бога дары благодати имеют непосредственное отношение к культу Пресвятого Сердца Господа Иисуса, связаны с членством в «Апостольстве молитвы», а также проистекают из искренней веры в то, что Бог являет свое присутствие во всех областях жизни человека. Как написал один из корреспондентов, «Сердце Иисуса становится *всем во всех*: в болезнях – лекарством, в испытаниях судьбы – помощью, в искушениях – прибежищем, в печали – утешением» (1876).

Итоги

Благодаря широкомасштабной издательской деятельности, Костел получил в XIX в. возможность осуществлять свою деятельность в сфере религиозного образования и, тем самым, влиять на то, как в обществе понимался смысл тех или иных религиозных практик. «Вестник Сердца Иисуса» прекрасно вписывался в эту деятельность.

На страницах «Вестника» на начальных стадиях его существования в первую очередь пропагандировался культ Пресвятого

³⁰ Ibid. Listy do redakcji «Poślańca» rok 1875–1876. List ks. J. Bieszkiewicza, Trembowla 9 VII 1876 r. S. 118.

³¹ Ibid. List M. Ponczykowski, Piwnicza 16 IV 1876 r. S. 155.

Сердца Господа Иисуса, читателей призывали активно участвовать в служении «Апостольства молитвы». Свидетельствует об этом в первую очередь содержание журнала, на страницах которого перечислялись и объяснялись интенции, молитвы ежедневного вверения себя Пресвятому Сердцу, краткие биографические очерки святых патронов месяца.

Стоит, однако, отметить, что со временем на страницах «Вестника» постепенно появляется популярное изложение истин веры, помогающее глубже постичь христианское вероучение. Перемены диктовались требованием времени, необходимостью объяснять обществу смысл и значение веры.

Важно подчеркнуть, что «Вестник» был одним из немногочисленных журналов, которые выдержали испытание временем: он продолжал издаваться вплоть до Второй мировой войны³². Это было следствием интереса со стороны читателей, для которых этот журнал был зачастую единственным контактом с печатным словом и шансом углубить свою веру и лучше понять смысл религиозных практик.

³² Журнал дважды приостанавливал свою деятельность: в годы Второй мировой войны и в период коммунистического правления в 1953–1981 гг. См.: *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*. S. 13–14.

Статья посвящена не очень известному у нас и достаточно необычному подходу к религиозно-нравственному воспитанию личности, который имеет скандинавское, а точнее – датское происхождение. Эта тема имеет самое непосредственное отношение к проблеме образования и миссии Церкви. Если говорить об аналогичных российских реалиях (и соответствующем дискурсе внутри Русской Православной Церкви), сегодня церковная миссия в целом и религиозное просвещение в частности нередко понимаются очень узко и прямолинейно. В выступлениях отдельных служителей церкви, официальных церковных средствах массовой информации и в сети Интернет можно прочитать мысль о том, что возрождение православия и деятельность по религиозному просвещению должны выглядеть преимущественно как законодательная активность православных политиков, направленная на законодательное закрепление изучения основ православия в школах, открытие теологических факультетов в университетах, установление различных ограничений для инакомыслящих – вплоть до пересмотра отдельных положений российской конституции. С некоторой долей упрощения можно констатировать, что именно эта идея зачастую звучит в популярной православной прессе.

Однако, вопрос совсем не в механическом введении религиозных предметов в обязательную программу. Миссия на уровне общества – это прежде всего глубокое взаимодействие с культурой, воспитание христианской личности, формирование целостного мировоззрения.

Своего рода эпитафией к описанию датского опыта религиозного и культурного воспитания можно взять слова из церковного гимна, написанного выдающимся датским мыслителем Николаем Фредериком Северином Грундтвигом (1783–1872): «Сначала стать человеком, и тогда – христианином».

Имя Грундтвига почти ничего не говорит сегодня российской аудитории, и все же его деятельность имела большое значение отнюдь не только для стран Северной Европы. Деятельность

Грундтвиг был чрезвычайно плодотворен в самых разных сферах общественной жизни – он был политиком (и одним из авторов первой датской конституции), пастором, богословом, философом, поэтом-гимнографом – его письменное наследие чрезвычайно многообразно. Его последователи даже сформировали внутри Лютеранской церкви Дании влиятельное до настоящего времени течение, называемое «грундтвигианством».

Сочинения Грундтвига на тему образования приобрели особую популярность в Дании в 70-х годах XIX в., когда грундтвигиане стали значимой общественной силой. При этом его собственные рассуждения носили несистематический характер, так как он никогда не излагал их в стройном логическом порядке. В его идеях отсутствовала конкретная программа в современном смысле слова. Более того, что касается его преподавательских дарований, биографы считают их довольно скромными. При этом Грундтвиг был харизматической фигурой и производил огромное впечатление на всех слушателей.

Иными словами, идеи Грундтвига о школе не происходили ни из особой педагогической теории, ни из богатого учительского опыта. Скорее, они явились отражением его философии, взглядов на жизнь и человечество. Задачей просвещения Грундтвиг ставил формирование человека, который осознает себя частью своего народа, глубоко понимает его историю, стремится мыслить независимо.

Хотя сам Грундтвиг имел слабое представление о практических вопросах организации образования, он заложил теоретические основы весьма необычной формы просвещения – так называемых высших народных школ (по-русски их иногда называют «народными университетами»). Это движение, стремившееся к просвещению крестьянства и вообще «простых людей», зародилось в Дании в 40-х годах XIX в., а позднее опыт высших народных школ был заимствован и другими странами Европы. И сегодня такие школы действуют в Дании, Норвегии, Швеции и Финляндии – хотя и в несколько измененной форме.

Движение народных школ связано с именем Грундтвига, оно вдохновлялось его идеями, но не сводится лишь к его личности. Сам Грундтвиг никакой высшей народной школы так и не основал, он скорее наблюдал за ними и нередко критиковал известные ему попытки. Уже позже его многочисленные последователи стали открывать в Дании народные школы, полностью полагаясь на идеи

своего учителя. В результате получилось, что именно Грундтвиг считают основателем высших народных школ в Дании, и хотя это не совсем верно исторически, можно говорить о том, что его мысли об образовании действительно вдохновили все это уникальное движение.

Необходимо описать четыре основных акцента, которые присутствуют в сочинениях Грундтвиг на тему образования:

1) акцент на обучении *молодежи* – молодые люди, уже закончившие обычный школьный курс, считались основной целевой группой;

2) *устное обучение*, под которым подразумевалось особое вдохновенное действие живой лекции на умы слушателей;

3) особое ударение на *скандинавской культурной традиции* – в противовес классической латинской системе, считавшейся лучшим основанием хорошего образования;

4) все эти идеи были непосредственно связаны с *христианским взглядом на жизнь*¹.

Эти четыре акцента, на первый взгляд мало связанные между собой, отражают специфический взгляд Грундтвиг на педагогику. Образование жизненно необходимо каждому, при этом его главная цель должна быть понимаема как «преображение человека», в котором становится понятным истинное значение и цель жизни.

Во-первых, центральную роль в его методологии просвещения играет понятие «интерактивность» (*«vekselvirkning»* – взаимодействие), которое должно выражаться в «свободном, живом и естественном» взаимодействии учителя с учеником, а также учеников между собой. Обучение должно начинаться с устного наставления и плавно переходить в интерактивную стадию.

Среди других условий для интерактивного образования Грундтвиг называет отказ от записанного слова, то есть книг – традиционной основы любого образования. Книги, конечно, должны использоваться в дальнейшем, когда это необходимо. К ним можно обращаться за консультацией время от времени. Однако, полагал Н. Грундтвиг, следует избегать распространенного суждения, которое гласит, что книги дают жизнь и могут сами по себе изменить человека.

¹ Bugge K.E. The School for Life: Studies on N.F.S. Grundtvig's Educational Ideas. Copenhagen, 1965. P. 216–217.

Книгам противопоставляется «живое слово» на простом и понятном родном языке. «Школы жизни» должны, по мысли Н. Грундтвига, строиться на принципах диалога между учителем и учеником, а также между самими учениками. Содержание занятий должно черпаться из конкретных жизненных условий, истории народа и литературы (включая древнейшие мифы, которые есть выражение народного духа).

Важнейшей составной частью нового образования по Грундтвигу следует назвать обращение к народной культуре в ее прошлом и настоящем, тесную связь с ней. Образование должно быть одновременно *поэтическим* и *историческим*. С помощью народной поэзии, мифологии и сюжетов национальной истории оно может вести молодых людей к тому, чтобы они услышали, как к ним обращается голос прошлого, свидетельствуя об истинной жизни.

История же есть «опыт жизни в самой широкой перспективе». Однако, образование также находится в неразрывной связи с современной народной культурой и обычаями. Поэтому в народной школе должны в обязательном порядке изучаться народный характер, различные аспекты современной жизни Отечества, конституция государства.

За этим стоит дорогая для Грундтвига мысль о том, что древнескандинавская традиция базируется на более глубоком понимании мира и человеческой жизни, чем классическая схема образования. В ней имеют место не безжизненные отвлеченные концепции, пусть даже четкие и логичные, а удивительная мистика божественных сил, которая открывает себя в истории.

Грундтвиг мечтал об общенациональном возрождении и связывал его в первую очередь с простым народом (крестьянством), которому необходимо дать правильное образование и привить чувство ответственности. При этом идеи об особом пути Дании и датском национальном характере проходят красной нитью через все творчество Грундтвига.

Ему принадлежит и формулировка одного из центральных для всех датчан понятий – это слово «народный» (*«folkelig»*) – трудно переводимое слово, относящееся к национальному и культурному

самосознанию народа – то есть, свойственный народу)². Это слово, например, сохраняется в самоназвании лютеранской церкви – она называется Датской *народной* церковью. Данное понятие, достаточно емкое, включает в себя не только особую датскую национальную идентичность. Для Грундтвига еще имело значение принадлежности «простому люду» – фермерам и крестьянам. Последнее сейчас, конечно, потеряло свою актуальность.

Этот аспект просвещения, может быть, как ни одна другая идея Грундтвига, повлиял на датское национальное самосознание. Сегодня критики Грундтвига нередко отмечают, что грундтвигианство не только тесно связало национальную и религиозную идентичность, но фактически растворило религиозное в национальном. С этим связано множество проблем современной церковной жизни Дании.

Описанные выше аспекты образования основаны на общем философском понимании человека и его развития. Тем не менее, как только это представлялось возможным, Грундтвиг говорил о необходимости обучения христианской вере. Если «народное» образование как таковое должно предлагаться всем людям, то христианское – только членам церкви.

Каким же образом Грундтвиг понимал собственно религиозную составляющую образования?

В одной из полемических статей, вышедшей в 1836 г., Грундтвиг выражает очень важную для него мысль: изучение христианства в государственных школах является грубой ошибкой. В подтверждение своего тезиса он ссылается на факт, что те века, когда христианство в обязательном порядке изучали в школах, были временами укрепления неверия. Более того, необходимо помнить, что вера есть сердечное чувство, которое не может быть выучено в качестве «домашнего задания» и «вдолблено» на занятиях по катехизису. Таким образом, вера не есть сфера компетенции школы. Ее можно лишь смиренно испрашивать в церкви.

Однако обучение основам веры не было отвлеченной теоретической проблемой для большинства людей, ведь было необходимо воспитывать свое потомство в христианском духе.

² Christensen B. Omkring Grundtvigs Vidskab: En undersøgelse af N.F.S. Grundtvigs forhold til den erkendelsesmæssige side af det kristeligt nødvendige livsengagement. København, 1998. S. 538.

Говоря о педагогическом методе, Грундтвиг отводит живому слову и общению главное место в изучении христианства детьми: «только в теплоте устного слова живет свет, а там где слово не сопровождает объяснение Писания, учение становится мучительно для детей». Задача христианского учителя, таким образом, заключается в том, чтобы с помощью поэзии и истории вызвать живой интерес к христианству.

Здесь стоит особенно подчеркнуть, что наиболее выдающимся вкладом Н. Грундтвига в содержание и методику религиозного воспитания были сочиненные им духовные песнопения и церковные гимны. Содержание духовных песнопений было сосредоточено на общих этических и ценностных моментах, в то время как гимны ставили своей главной задачей христианское воспитание на примерах, взятых из Библии. Причем интересно, что и сегодня многие очень глубокие его гимны знают все – их, например, обязательно поют в семейному кругу в праздник Рождества. По словам одного наблюдателя, «Рождество – это время, когда все датчане неожиданно вспоминают о том, что они христиане». И именно церковные гимны Н. Грундтвига играют в этом немалую роль.

Следует остановиться еще на одном интересном аспекте педагогики Грундтвига. В своем произведении «Скандинавская мифология» он обращает внимание на различие христианской веры как таковой и современных ему философских учений, в частности – философии жизни и натурализма. Вера – это мысли или ожидания, которые, согласно христианскому учению, связаны, прежде всего, с личностью Христа. Этот аспект нельзя забывать. В то же время, христианский взгляд на мир и человечество имеет много точек соприкосновения с философией натурализма (он имеет в виду всех, кто не одобряет механистический взгляд на человека и считает дух важной составляющей бытия).

Объясняя далее это положение, Грундтвиг утверждал, что христиане и натуралисты должны согласиться с идеями творения человечества по образу Бога и последующей «великой катастрофы», грехопадения. В результате грехопадения человечество забыло истинную цель своего существования, а наша природа находится в беспорядке.

Несогласие между христианами и натуралистами, однако, возникает в вопросе о том, как можно преодолеть этот беспорядок. Христиане верят, что единственной возможностью его преодоления является восстановление связи между возрождаемым в крещении человеком и Спасителем. Натуралисты, напротив, полагают, что спасение состоит в подражании примеру Христа как наивысшего

нравственного авторитета. Здесь между двумя учениями лежит непреодолимая пропасть.

Для чего нужно это противопоставление и как оно связано с проблемами народного просвещения? Отвечая на этот вопрос, Грундтвиг говорит о необходимости сотрудничества обеих сторон в сфере образования. Несогласия относительно главной цели человеческой жизни должны быть оставлены на время. Поскольку речь идет о решении насущной проблемы просвещения, необходимо учиться действовать вместе, основываясь на фундаменте общего представления о человеке. Это можно назвать иллюстрацией вышеприведенных строк из гимна Грундтвига – «сначала стать *человеком*», и в этом необходимо действовать совместно, как сейчас бы сказали, «со всеми здоровыми силами общества».

Вне зависимости от того, насколько мы признаем важность этой мысли Грундтвига, именно она позволила ему и его последователям в дальнейшем активно развивать сотрудничество с теми, кто мыслил иначе.

Итак, приведенные идеи легли в основу движения высших народных школ в Дании и других странах. Но реальность подвергла существенной коррекции слишком теоретические построения Грундтвига. Он был одержим идеей «воспитать» простой народ и привить ему свободомыслие, гордость за свою историю и культуру, но, по-видимому, его собственные представления об этом народе были не до конца верными.

В частности, не сбылись первоначальные мечты Грундтвига о том, какая форма проведения занятий в народной школе является наилучшей. Это особенно ярко проявилось в истории основанного им в 1839 г. Датского общества, на базе которого Грундтвиг изначально думал реализовать свое видение свободного, живого и интерактивного обучения. Он был вынужден признать, что желаемое «взаимодействие» трудно осуществить на практике – диалога не получалось.

С одной стороны, аудитория чувствовала себя неуютно в присутствии самого Грундтвига, обладавшего мощным интеллектом и энциклопедическими знаниями. В результате, по его собственным словам, он всегда знал больше, чем кто-либо другой.

С другой стороны, средний слушатель школы того времени (1840-е годы) просто не обладал необходимым запасом знаний и квалификацией для того, чтобы участвовать в дискуссиях на различные темы.

Использование предлагавшейся Грундтвигом модели стало возможно лишь спустя десятилетия. Диалог действительно стал основ-

ной формой обучения в высших народных школах. А сами школы перешагнули пределы Дании (где в конце XX в. их насчитывалось около 100) и до сих пор в той или иной форме действуют в других скандинавских странах – Норвегии (77), Швеции (148) и Финляндии (около 90)³.

Можно сказать, что предпринятая попытка собственно религиозного просвещения на базе высших народных школ окончилась во второй половине XX в. неудачей. Религиозные идеи Грундтвига не являются в большинстве современных народных школ определяющими. По всей вероятности, в этом нет вины лично Николая Грундтвига или самой концепции – скорее, концепцию постепенно меняли под влиянием процесса секуляризации, и акцент был перенесен с религиозного воспитания на обучение практическим полезным навыкам – слово «жизненных» осталось, но стало пониматься более приземленно. В современных народных школах обучаются самые разные люди вне зависимости от возраста, в них можно получить почти любую специальность. Народные школы организуют особые обучающие программы для людей с физическими недостатками, участвуют в других социальных программах. Ежегодно обучение в народных школах проходят до 60 тыс. человек.

В России высшие народные школы впервые стали известны в конце XIX в. благодаря С. Ковалевской, которая опубликовала в журнале «Северный Вестник» статью с подробным описанием визита в одну из шведских школ⁴. Вскоре в России начали открываться учебные и культурно-просветительские заведения для взрослых, получившие название народных университетов. Первым таким университетом стали Пречистенские курсы, основанные в 1897 г. в Москве.

³ Bruhn V. A People and Its Church: The Lutheran Church in Denmark. Copenhagen, 1994. P. 74. URL: <http://www.folkehogskole.no>; <http://www.folkhogskola.nu>; <http://www.folkhogskolor.fi> (дата обращения: 5 июня 2014 г.)

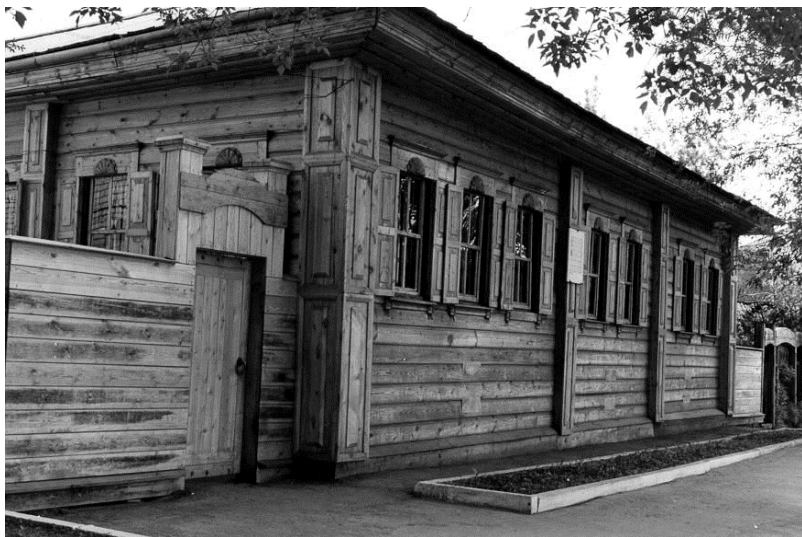
⁴ Ковалевская С. Три дня в крестьянском университете в Швеции // Северный Вестник. 1890. № 12. С. 133–161.



Дж. Ланкастер



Школьное здание XIX в.



Ланкастерская школа для девочек



Урок в ланкастерской школе



Дж. Чемберлен



Уильям Эдвард Форстер, автор закона об образовании 1870 г.

"Familiar in their Mouths as HOUSEHOLD WORDS."—SHAKESPEARE.

HOUSEHOLD WORDS.

A Weekly Journal.

CONDUCTED BY

CHARLES DICKENS.

VOLUME II.

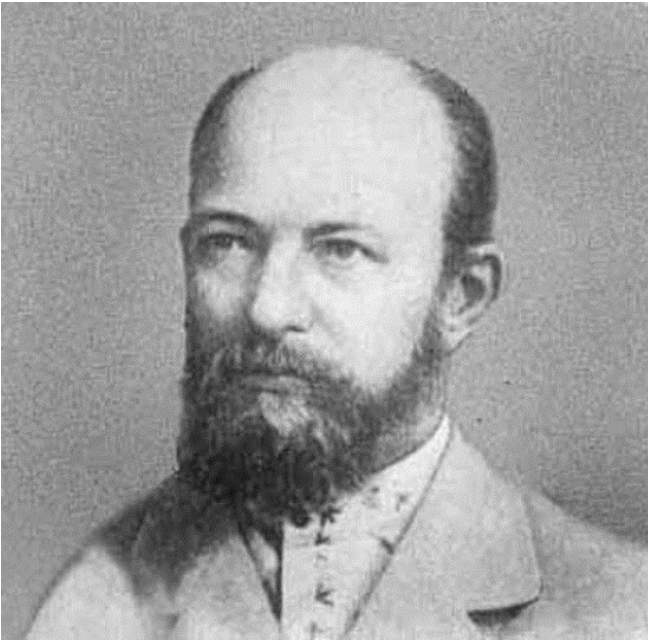
FROM SEPTEMBER 28 TO MARCH 22.

LONDON:

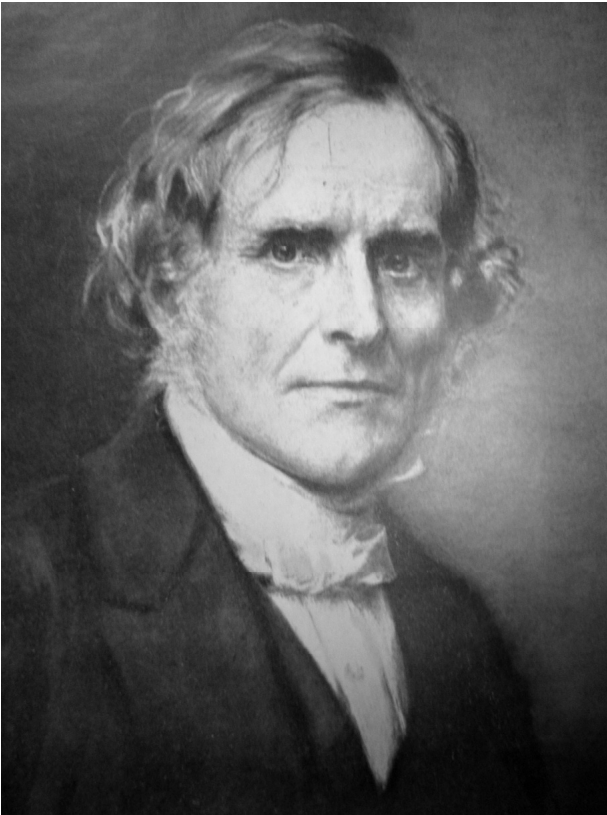
OFFICE, 16, WELLINGTON STREET NORTH.

1851.

Журнал для семейного чтения «Household Words»



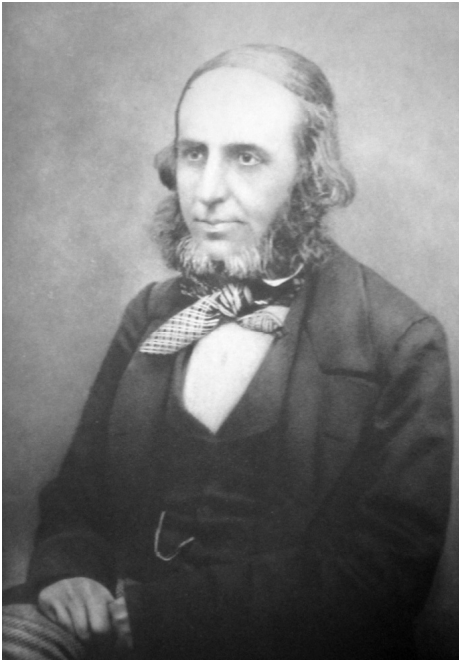
Н.Ф. Бунаков – деятель народной школы в России



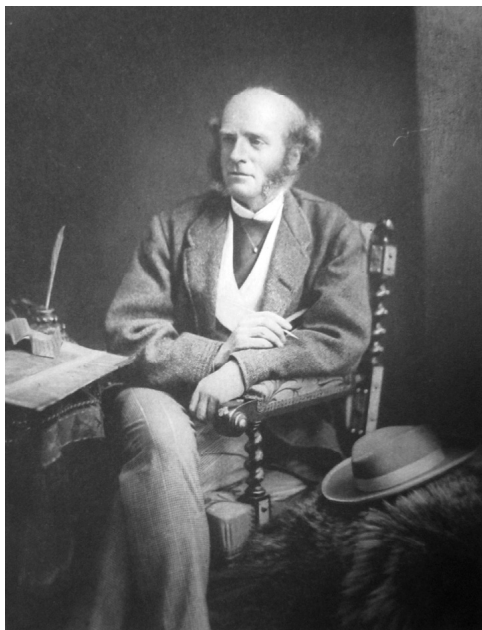
Ф.Д. Морис



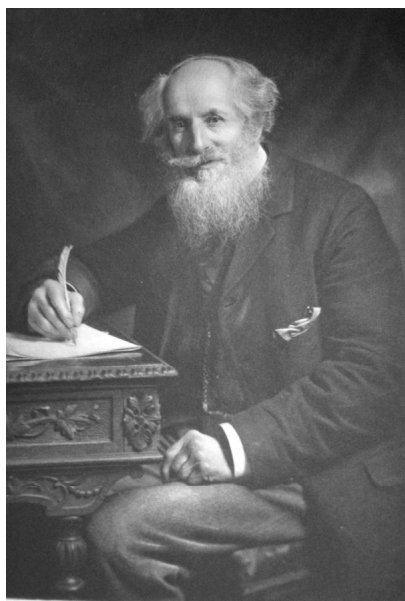
Церковь юридической корпорации Линкольнс-Инн



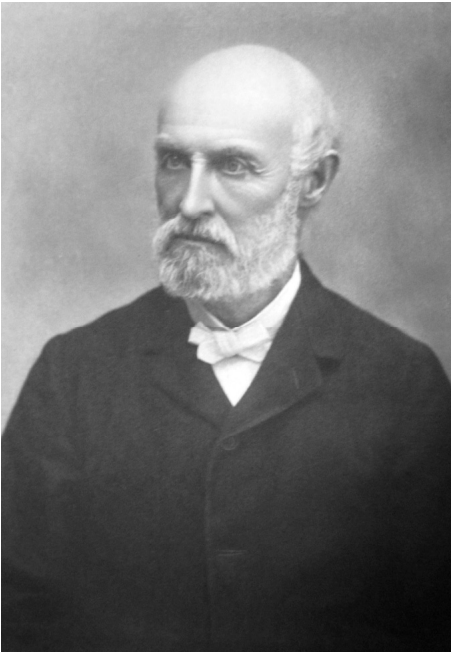
Дж.М. Людлоу



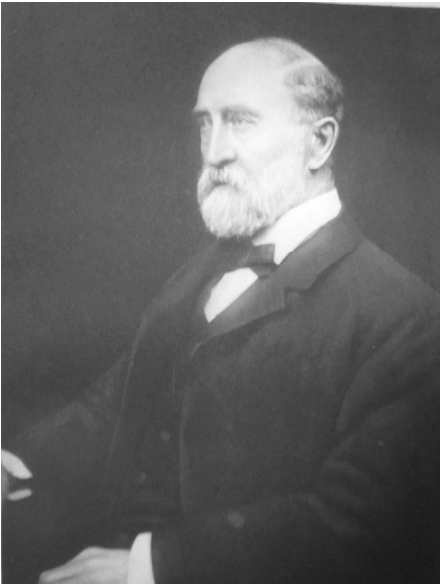
Т. Хьюз



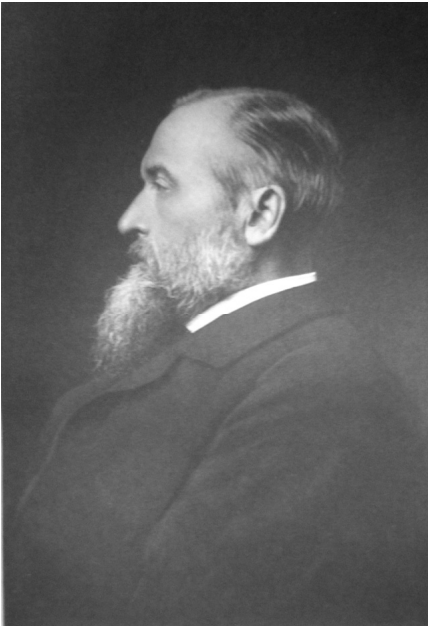
Ф.Д. Фурнивалл



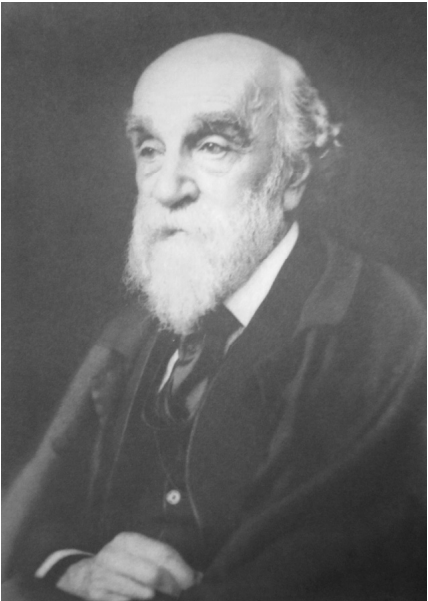
Дж.Л. Дэвис



Дж. Вестлейк



Р.Б. Литчфилд



Л.К. Дикинсон



Дж. Рёскин



Библиотека
Колледжа



Колледж для работающих мужчин



Николай Фредерик Северин Грундтвиг

Юдин Алексей Викторович (Москва, РГГУ). <i>Предисловие</i>	5
Посацкий Александр (Академия «Игнатианум», Краков). <i>Философия – религия – воспитание: мир идей в Европе и в России в XIX в.</i>	14
Чмелёва Елена Викторовна (Смоленск, СмолГУ). <i>Поиск нравственного идеала в отечественной педагогике конца XIX века</i>	24
Иеродиакон Родион (Ларионов) (Москва, МПДА). <i>Влияние университетских реформ в России и Европе начала XIX в. на Славяно-греко-латинскую академию в Москве</i>	37
Сухова Наталья Юрьевна (Москва, ПСТГУ). <i>Духовная академия как «университет исследования» (реформа российских духовных академий 1869 г.: идеи и результаты)</i>	46
Иеромонах Серафим (В.Л. Амельченков) (Смоленск, СДС). <i>Смоленская духовная семинария в первой половине XIX века</i>	75
Гавриленков Алексей Фёдорович (Смоленск, СмолГУ). <i>Система духовного образования на территории Смоленской губернии в XIX веке</i>	82
Ривойра Сара (Архив «Гавола Вальдесе», Пьемонт). <i>«Когда расстояния так велики...». Воспитательницы и гувернантки из Вальденских Долин в России в середине XIX в.</i>	87
Серова Ольга Васильевна (Москва, ИВИ РАН). <i>Вопросы религиозного образования на переговорах между Россией и Святым Престолом. 1880–1882 гг.</i>	113
Пизери Маурицио (проф. Ун-та Валле д’Аоста, Италия). <i>Религия, общество и семья в педагогическом проекте XIX в.: детский сад Ферранте Апорти</i>	152

Якубовская Ирина Владиславовна (НовГУ им. Ярослава Мудрого). <i>Конфессиональные проблемы викторианской Англии и развитие народного образования</i>	182
Новиченко Ирина Юрьевна (Москва, ИВИ РАН). <i>Английские христианские социалисты и образование для взрослых (1850–1860-е гг.)</i>	202
Круликовская Анна (Академия «Игнатианум», Краков). <i>Роль религиозных периодических изданий в развитии религиозности польского общества конца XIX в. на примере «Вестника Сердца Иисуса»</i>	242
Зудов Юрий Валерьевич (Москва, ПСТГУ, ИВИ РАН). <i>Николай Грундтвиг и движение народных школ в Дании во второй половине XIX в.</i>	255

Judin Aleksej J. (Mosca, RGGU), <i>Prefazione</i>	5
Aleksander Posacki SJ (Accademia «Ignatianum», Cracovia), <i>Filosofia – Religione – Educazione: il mondo delle idee in Europa e in Russia nel XIX secolo (Filozofia-Religia-Edukacja: świat idei w Europie i w Rosji w XIX wieku)</i>	14
Elena V. Čmelëva (Smolensk, SmolGU), <i>La ricerca dell'ideale morale nella pedagogia nazionale della fine del XIX secolo</i>	24
Ierodiacono Rodion (Larionov) (Mosca, MPDA), <i>L'influenza della riforma universitaria di inizio XIX secolo in Russia e in Europa all'interno dell'Accademia slavo-greco-latina di Mosca</i>	37
Natal'ja J. Suchova (Mosca, PSTGU), <i>L'Accademia Teologica come luogo di «ricerca universitaria» (la riforma delle accademie teologiche russe nel 1869: idee e risultati)</i>	46
Ieromonaco Serafim (Amel'čenkov) (Smolensk, SDS), <i>Il Seminario Teologico di Smolensk nella prima metà del XIX secolo</i>	75
Aleksej F. Gavrilënkov (Smolensk, SmolGU), <i>Il sistema dell'educazione religiosa nel governatorato di Smolensk nel XIX secolo</i>	82
Ol'ga V. Serova (Mosca, IVI RAN), <i>Questioni di educazione religiosa nei negoziati tra la Russia e la Santa Sede (1880-1882)</i>	87
Sara Riboira (Archivio «Tavola Valdese», Piemonte, Italia), <i>«Quand les distances si sont énormées...». Istitutrici e governanti dalle Valli valdesi alla Russia di metà Ottocento</i>	113
Maurizio Piseri (Università della Valle d'Aosta, Italia), <i>Religione, società e famiglia in un progetto educativo ottocentesco: le scuole infantili di Ferrante Aporti</i>	152

Irina V. Jakubovskaja (Università di Stato di Novgorod «Jaroslav il Saggio»), <i>Rapporti confessionali nell'Inghilterra vittoriana e problemi della pubblica istruzione</i>	182
Irina J. Noviĉenko (Mosca, IVI RAN), <i>Il socialismo cristiano inglese e l'istruzione per i lavoratori (seconda metà del XIX secolo)</i>	202
Anna Królikowska (Accademia «Ignatianum», Cracovia, Polonia), <i>Obraz religijności polskiego społeczeństwa końca XIX w. na podstawie korespondencji do «Posłańca Serca Jezusowego»</i>	242
Jurij V. Zudov (Mosca, PSTGU, IVI RAN), <i>Nikolaj Grundtvig e il movimento delle scuole pubbliche in Danimarca nella seconda metà del XIX secolo</i>	255

Научное издание

Религиозное образование в России и Европе в XIX в.

Сборник статей

Директор издательства *Р. В. Светлов*
Ответственный редактор *А. А. Галат*
Художник *О. Д. Курта*

Издательство Русской христианской гуманитарной академии
191023, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, 15
Тел.: (812) 310-79-29; факс: (812) 571-30-75
E-mail: rhgapublisher@gmail.com
<http://rhga.ru>

Подписано в печать с готового оригинал-макета 01.10.14
Формат 60 x 84 1/16. Бум. офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 18. Тираж 500 экз. Заказ № 736

Отпечатано в типографии «Контраст»
192029 Санкт-Петербург, пр. Обуховской обороны, д. 38